

Grundlagen und Probleme einer
Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts
an Wirtschaftsschulen -
Entwurf eines Forschungsprogrammes

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Grades eines
Doktors der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften
bei der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen
Fakultät der Freien Universität Berlin
vorgelegt von

Diplom-Handelslehrer Frank Achtenhagen
aus Berlin

1969

Druck:

ERNST-REUTER-GESELLSCHAFT
der Förderer und Freunde der Freien Universität Berlin e.V.

DISSERTATIONS-DRUCKSTELLE

1 Berlin 33, Garystr. 45

Grundlagen und Probleme einer
Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts
an Wirtschaftsschulen -
Entwurf eines Forschungsprogrammes

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Grades eines
Doktors der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften
bei der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen
Fakultät der Freien Universität Berlin
vorgelegt von

Diplom-Handelslehrer Frank Achtenhagen
aus Berlin

Dekan: Prof. Drs. Wolfram Fischer

1. Referent: Prof. Dr. Herwig Blankertz

2. Referent: Prof. Dr. Wolfgang Wetzel

Tag der mündlichen Prüfung: 24. 1. 1969



Inhaltsverzeichnis

1.	<u>Einleitung</u>	4
2.	<u>Stand des fremdsprachlichen Unterrichts an Wirtschaftsschulen</u>	5
3.	<u>Modell einer Fachdidaktik</u>	9
3.1	<u>Aufgaben einer Fachdidaktik</u>	9
3.2	<u>Allgemeine Didaktik als organisierendes Prinzip der Fachdidaktik - zur Motivation der gewählten Strategie</u>	12
3.3	<u>Didaktische Ansätze der Gegenwart - eine kritische Durchsicht</u>	26
3.4	<u>Modellbildung anhand des lerntheoretischen Ansatzes der allgemeinen Didaktik</u>	43
3.41	Möglichkeiten einer Einbeziehung von Ent- scheidungslogik und präskriptiver Theorie	43
3.42	Elemente des Modells	56
4.	<u>Anwendung des fachdidaktischen Modells auf den fremdsprachlichen Unterricht an Wirt- schaftsschulen</u>	62
4.1	<u>Bemerkungen zum vorgelegten Forschungs- programm</u>	62
4.2	<u>Möglichkeiten einer konstruktiven Lehrplan- gestaltung</u>	70
4.21	Lehrplangestaltung und Entscheidungsfelder	70
4.211	Intentionalität	70
4.212	Thematik	81
4.213	Methodik	102
4.214	Medienwahl	111

4.22	Lehrplangestaltung und Bedingungsfelder	116
4.221	Anthropogene Voraussetzungen	116
4.222	Sozial-kulturelle Voraussetzungen	125
4.23	Lehrplangestaltung und Bedingungsprüfung	131
4.3	<u>Analytische Anwendung des Modells auf gültige Lehrpläne - dargestellt am Beispiel der Zweijährigen Kaufmännischen Berufsfachschule Berlins</u>	142
4.31	Vorbemerkungen	142
4.32	Sprachliche Analyse des Lehrplans	144
4.33	Logische Analyse des Lehrplans	150
4.34	Empirische Analyse des Lehrplans	156
4.341	Bericht über eine empirische Untersuchung des Instituts für Wirtschaftspädagogik	156
4.342	Kritik dieser Untersuchung	162
4.4	<u>Auslegung des fachdidaktischen Modells auf die Planung einer Unterrichtseinheit</u>	170
5.	<u>Literaturverzeichnis</u>	179

1. Einleitung

Bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt sind noch keine Monographien zur Didaktik des Fremdsprachenunterrichts an Wirtschaftsschulen erschienen, während für die Grund- und Realschulen sowie für die Gymnasien eine Fülle von Werken nachzuweisen ist, welche prästendieren, die gesamte Problematik des Fremdsprachenunterrichts ihres jeweiligen Schultyps in den Griff zu bekommen. Solche Abhandlungen nennen sich teils "Didaktiken", teils "Methodiken", zumeist sind sie kompendienhaft zusammengestellt nach den Erfahrungen einer langen Unterrichtspraxis; in den seltensten Fällen ist aber ihr organisierendes Prinzip klargelegt. So werden Teilaspekte je nach dem Interesse des Autors besonders betont, eine allgemeine, konsistente Theorie fehlt indessen, die eine Antwort geben könnte insbesondere auf vier in der gegenwärtigen Diskussion vordringliche Fragen:

- a) In welcher Weise und in welchem Umfang kann die Entwicklung einer präzisen Fragestellung der allgemeinen Didaktik fruchtbar gemacht werden für die Fachdidaktik des Fremdsprachenunterrichts?
- b) In welcher Weise und in welchem Umfang sind die Ergebnisse der Sprachwissenschaft und -psychologie aufzunehmen und anzuwenden?
- c) Welche technischen Hilfsmittel stehen zur Verfügung?
- d) In welchem Umfang erfolgt durch den Fremdsprachenunterricht eine soziale Auslese an den einzelnen Schultypen?

Für die Lösung dieser Probleme, zu denen noch die im nächsten Kapitel behandelten Besonderheiten des Wirtschaftsschulunterrichts treten, versuchen wir ein fachdidaktisches Modell als Programm zu entwickeln, nach dem empirische Forschungen gezielt angesetzt werden können. Eine vollständig ausgearbeitete Fachdidaktik für die an Wirtschaftsschulen üblicherweise gelehrt Fremdsprachen kann nur Ergebnis interdisziplinärer Teamarbeit sein - und sei es nur aus dem einen Grund, daß die Fülle der für diese Aufgabe relevanten veröffentlichten Forschungsergebnisse von einem einzelnen nicht mehr vollständig überblickt werden kann.

2. Stand des fremdsprachlichen Unterrichts an Wirtschaftsschulen

Fremdsprachen wurden an Wirtschaftsschulen schon im vorigen Jahrhundert in relativ großem Umfang gelehrt ¹⁾, in erster Linie Englisch, dann Französisch und Spanisch, vereinzelt Russisch. In Ausnahmefällen gab es auch Kurse für Italienisch, Portugiesisch, Schwedisch, Niederländisch, Polnisch. Wir wollen unsere Überlegungen auf den Englisch-, Französisch- und Spanischunterricht beschränken.

Unter Wirtschaftsschulen werden im folgenden die dem kaufmännischen Bereich zuzurechnenden Schultypen der Berufsschule, Berufsfachschule, Berufsaufbauschule, Wirtschaftsoberschule und Wirtschaftsgymnasium sowie der Wirtschaftsakademie verstanden ²⁾.

Für den anschließenden kurzen Überblick über Art und Ausmaß des Fremdsprachenunterrichts an Wirtschaftsschulen begnügen wir uns mit Richtwerten, da die Kulturhoheit der Länder keine einheitlichen Angaben erlaubt ³⁾.

- 1) Vgl. Wilhelm Guderjahn, Fremdsprachen. In: Walther Löbner, Anton Pfeiffer, Erich Schmitz, Heinrich Schrader (Hrsg.), Handbuch für das kaufmännische Schulwesen, Darmstadt 1963, S. 350. Siehe auch den Sammelband von Karl-Heinz Flechsig (Hrsg.), Neusprachlicher Unterricht I, Weinheim 1965.
- 2) Zum deutschen System der Berufsausbildung vgl. Frank Achtenhagen, Berufsausbildung. In: Josef Speck, Gerhard Wehle (Hrsg.), Handbuch Pädagogischer Grundbegriffe, München (erscheint 1969).

Im Land Berlin werden die Kaufmännischen Berufsfachschulen auch als "Wirtschaftsschulen" bezeichnet. Ein solch eingeschränkter Gebrauch dieses Begriffes soll ausgeschlossen bleiben.

- 3) Die genauen Angaben für jeden Schultyp und jedes Bundesland können der von Seipp herausgegebenen Schulrechtssammlung entnommen werden: Paul Seipp (Hrsg. mit jeweils anderen Verfassern), Schulrecht. Ergänzbare Sammlung der Vorschriften für Schule und Schulverwaltung in den einzelnen Bundesländern. Berlin und Neuwied. Vgl. auch u. a.: Wilhelm Guderjahn, Fremdsprachen, a.a.O., S. 348 ff.; Heinrich Lübbemeyer, Fremdsprachlicher Unterricht an kaufmännischen Schulen in Deutschland. In: Wirtschaft und Erziehung 1966, S. 206 ff.; Joachim Peege, Bildungsinhalte und Bildungsziele der kaufmännischen Berufsfachschulen unter dem Gesichtspunkt der

In den Kaufmännischen Berufsschulen wird gegenwärtig kein Fremdsprachenunterricht erteilt; Ausnahmen existieren für Schüler mit gehobener Vorbildung (z. B. Abitur) und speziellen Berufen (z. B. Groß- und Außenhandelskaufmann).

Bei den Kaufmännischen Berufsfachschulen finden wir den ein-, den zwei- und den dreijährigen Typ vor; diese Gliederung korrespondiert zumeist der Schülervorbildung. In einjährigen Abiturientenkursen werden Englisch und (überwiegend) eine zweite Fremdsprache (Französisch bzw. Spanisch) mit jeweils 3 - 6 Wochenstunden gelehrt. Die Zweijährige Kaufmännische Berufsfachschule (auch als Höhere Handelsschule bezeichnet) lehrt Englisch als erste (3 - 5 Wochenstunden; Ausnahme: Saarland, wo Französisch erste Sprache ist) und als zweite Pflichtwahlsprache (3 - 6 Wochenstunden) Französisch, Spanisch oder Russisch. Kennzeichen dieser Höheren Handelsschule ist die Eingangsvoraussetzung eines Abschlusses der 10. Klasse. Daneben gibt es die Dreijährige Kaufmännische Berufsfachschule (Handelschule) für Schüler, denen diese Vorbildung fehlt (Bezeichnung und Kursdauer sind für diese Schulen nicht in allen Bundesländern einheitlich; solche Abweichungen bleiben hier unerörtert).

In der Kaufmännischen Berufsaufbauschule, deren Ziel die Fachschulreife ist, wird eine Fremdsprache, Englisch, mit 2 - 3 Wochenstunden gelehrt. Eine Ausnahme bildet das Saarland, wo wieder Französisch diesen Platz einnimmt.

In der zur Fakultätsreife führenden Wirtschaftsoberschule ⁴⁾ sind für die erste Fremdsprache Englisch 3 - 4 Stunden, für die

Anrechnungsfähigkeit des Berufsfachschulbesuchs auf die kaufmännische Lehrzeit. Sachverständigenauftrag für das Bundesministerium für Wirtschaft, Mainz 1968 (hektographiert).

- 4) Die Begriffe "Wirtschaftsoberschule" und "Wirtschaftsgymnasium" sind idealtypische Bezeichnungen. In der Praxis ist man bestrebt, durchgehend die letztere zu gebrauchen. Von uns seien die Institutionen, die lediglich eine fachgebundene Hochschulreife erteilen, als "Wirtschaftsoberschulen" ausgegrenzt.

zweite (Französisch oder Spanisch) 2 - 3 Stunden je Woche vorgesehen. Im Wirtschaftsgymnasium betragen die Wochenstundenzahlen für Englisch 4, für die zweite Fremdsprache, Französisch oder Spanisch, 3 - 4.

In den Wirtschaftsakademien wird als erste Fremdsprache Englisch mit 2 - 4 Wochenstunden, als zweite Französisch bzw. Spanisch mit 2 Stunden (meist nicht über die volle Semesterzahl) gelehrt.

Es ist anzunehmen, daß der Fremdsprachenunterricht innerhalb der komplexen Bildungsaufgaben der einzelnen Wirtschaftsschulen verschiedene Funktionen zu erfüllen hat.

Zum einen sind das Funktionen, die ihn mit dem fremdsprachlichen Unterricht in anderen Schultypen verbinden. Insoweit kann ein übergreifender Zusammenhang mit einer allgemeinen Theorie und Fachdidaktik des neusprachlichen Unterrichts vermutet werden. Zum anderen mögen Funktionen zu finden sein, die sich aus den Eigenarten der drei hauptsächlich gelehrtten Sprachen ergeben. Die in der Einleitung genannten Probleme sind damit auch für den Fremdsprachenunterricht an Wirtschaftsschulen relevant. Unsere Ausführungen werden daher auf weite Strecken allgemeine Probleme des fremdsprachlichen Unterrichts behandeln; eine Spezifikation kann mit der Setzung von Normen erfolgen, welche die Unterrichtssituation, insbesondere den Schul- und Klassentyp Alter und Vorbildung der Schüler etc., beschreiben. Unter diesem Aspekt stellen unsere umfassend angelegten Überlegungen einen Beitrag zur Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts an Wirtschaftsschulen dar. Nur wenn man den größeren Zusammenhang im Auge behält, kann man den eigenen Standort bestimmen.

Damit haben wir bereits auf die - drittens - zu vermutenden Funktionen hingewiesen, die sich aus den spezifischen Erfordernissen der kaufmännischen Berufserziehung ergeben. Erst wenn diese nachzuweisen und zu bestimmen sind, hätte es einen Sinn, nach den Besonderheiten des an Wirtschaftsschulen stattfindenden Fremdsprachenunterrichts zu fragen. Dieser letzte Punkt läßt

sich noch differenzieren: Es wäre denkbar, daß die speziell der kaufmännischen Berufserziehung zugeordneten Funktionen für alle kaufmännischen Schulen die gleichen wären. Dann könnte man - vorausgesetzt dieser Aspekt hätte ein angemessenes Gewicht - sinnvollerweise von einer einheitlichen Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts an Wirtschaftsschulen sprechen, deutlich abgesetzt von einer Fremdsprachendidaktik an anderen Schulen. Es wäre freilich auch denkbar, daß die der kaufmännischen Berufserziehung zugeordneten Funktionen je nach den verschiedenen Zielsetzungen der einzelnen Wirtschaftsschulen oder der Fachklassen innerhalb einer Schule differierten. Hier müßten die Überlegungen eventuell noch nach den verschiedenen Sprachen gestaffelt werden. Allerdings würde eine derartige Differenzierung ein sehr fortgeschrittenes Niveau des Unterrichts in den einzelnen Sprachen voraussetzen, da sich in elementaren Zusammenhängen kaum die Unterschiede nachweisen ließen. Denkbar wäre es schließlich auch, daß die verschiedenen Wirtschaftsschulen ihrem Sprachunterricht nach Maßgabe ganz anderer Gesichtspunkte, als sie in den Anforderungen wirtschaftsberuflicher Ausbildung begründet sind, unterschiedliche Aufgaben zuwiesen.

Aus diesem in der Literatur durch kontroverse Äußerungen, deren Beliebigkeit größtenteils offensichtlich ist ⁵⁾, beschriebenen Problemkomplex werden wir im folgenden einige Fragen auswählen, um an ihnen das von uns zu entwickelnde fachdidaktische Modell zu veranschaulichen. Die Darstellung wird vorwiegend auf eine die Institutionen des allgemein- wie des berufsbildenden Schulwesens übergreifende Theorie und Fachdidaktik des Fremdsprachenunterrichts abgestellt sein.

5) Ein sehr prägnantes Beispiel für diese Behauptung bietet das Buch von Otto Lipka, Englisch in der Handelsschule, Rinteln, München 1967, insbes. das Kapitel "Didaktische Prinzipien" (S. 29 - 71).

3. Modell einer Fachdidaktik

3.1 Aufgaben einer Fachdidaktik

Der Pädagogik wird von vielen Seiten ihre Folgenlosigkeit vorgehalten, wobei dieser Vorwurf sich präzisieren läßt im Hinblick auf die unzureichenden Möglichkeiten der Vorbereitung und Kontrolle von Lehrplanentscheidungen. Niemand in der Bundesrepublik ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt hinreichend sachlich legitimiert, die Ziele des Bildungswesens und die daraus abzuleitenden Qualifikationen für die Organisationseinheiten des Bildungswesens festzulegen. Zwar wirken Schulbehörden, Länderparlamente, Interessengruppen wie Parteien, Kirchen, Wirtschaftsverbände, Lehrerverbände, Fachverbände einzelner Wissenschaften etc., an der Aufstellung von Lehrplänen mit, jedoch fehlt allen Beteiligten entweder die Sachkenntnis für die zu treffenden Entscheidungen oder die Legitimation, die Lehrpläne auf dem Gesetzes- bzw. Verordnungswege zu verankern - oder gar beides. Die "Ziel- und Erwartungsunsicherheit" in den Forderungen an die Institution Schule überträgt sich auf die Lehrerschaft, die trotz "ernsthafter Bemühungen mit den ihr zugewiesenen Mitteln die oft widersprüchlichen, stets aber sehr weitreichenden Zielsetzungen und Erwartungen nicht erfüllen kann, denen sie sich gegenübergestellt findet" ¹⁾. Denn die Vagheit der Lehrplanformulierungen - eine Problematik, die noch ausführlich zu diskutieren ist - hindert den Lehrer in vielen Fällen an der exakten Vorbereitung der von ihm in den einzelnen Unterrichtseinheiten zu treffenden Entscheidungen. Ebenso machen die verschwommenen Zielangaben eine Kontrolle des intendierten Unterrichtserfolges oft unmöglich. Der konkrete Ableitungszusammenhang von obersten Zielen eines Bildungswesens zu dem Thema einzelner Stunden bleibt den Beteiligten verborgen, obwohl alle an Schule und Erziehung Interessierten mit ihrer Meinung

1) Otto Walter Haseloff, Erlebnis, Leistung und Information in der heutigen Schule. In: Schule und Erziehung - Ihre Probleme und ihr Auftrag in der industriellen Gesellschaft, Berlin 1960, S. 137.

zu dem einen wie dem anderen nicht hinter dem Berge halten - zumeist allerdings in Empörung über gelehrte oder zu lehrende Inhalte; die im Gegenzug propagierten "konstruktiven" Vorschläge lassen sich überwiegend als "Traditionalismus im anderen Gewand" kennzeichnen.

In den letzten vierzig Jahren hat die geisteswissenschaftliche Pädagogik versucht, die Bedingungen zu klären, unter denen ein Lehrplan zustande kommt ²⁾ - jedoch steht dieser erziehungswissenschaftliche Ansatz jetzt am Ausgang seiner Epoche ³⁾. Denn der Versuch, Erziehungswirklichkeit allein mit den Mitteln der Hermeneutik zu erfassen, hat sich schon mit der Entwicklung der erfahrungswissenschaftlichen Methodologie überlebt. Daran ändert auch das Bemühen nichts, mit der Assimilation empirischer Methoden der veränderten Wissenschaftslage Rechnung zu tragen: Die nicht systematisch vermittelte, sondern additiv hinzugefügte Inanspruchnahme empirisch-analytischer Methoden - etwa als "Theorien mittlerer Reichweite" ⁴⁾ - überbietet für die Pädagogik mit den Schwächen

-
- 2) Hier sind an erster Stelle Schriften von Erich Weniger zu nennen: Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts. Untersuchungen zur geisteswissenschaftlichen Didaktik, Leipzig, Berlin 1926; Zur Geistesgeschichte und Soziologie der pädagogischen Fragestellung. In: Hermann Röhrs (Hrsg.), Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, Frankfurt a. Main 1964, S. 346 ff.; Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, 3. Aufl., Weinheim 1964; Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, 6./8. Aufl., Weinheim 1965; Teil 2: Didaktische Voraussetzungen der Methode in der Schule, 2. Aufl., Weinheim 1962.
- 3) Vgl. Ilse Dahmer, Wolfgang Klafki (Hrsg.), Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche - Erich Weniger, Weinheim und Berlin 1968.
- 4) Vgl. hierzu: Hans Thiersch, Hermeneutik und Erfahrungswissenschaft. In: Die Deutsche Schule 1966, S. 3 ff.; Heinrich Roth, Die realistische Wende in der pädagogischen Forschung. In: Hermann Röhrs (Hrsg.), Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, a.a.O., S. 179 ff.; Werner Loch, Empirisches Erkenntnisinteresse und Sprachanalyse in der Erziehungswissenschaft. In: Bildung und Erziehung 1967, S. 456 ff.

des einen Verfahrens die des anderen ⁵⁾.

Der vom Lehrplan abhängige Unterricht stellt ein von Normen aller Art bestrichenen Feld dar, das den Einflüssen politischer Machtgruppen, wissenschaftlichen Erkenntnissen und den Anforderungen der "Abnehmerorganisationen" (Arbeitspraxis, weiterführende Schulen und Hochschulen) ausgesetzt ist. Eine Fachdidaktik muß für ihr Fach diese Normen beurteilen und gegebenenfalls zurückweisen können. Aus alledem ergibt sich eine mehrdimensionale Strukturierung der Fachdidaktik: So ist das Verhältnis zur Erziehungswissenschaft, speziell zur allgemeinen Didaktik, zu berücksichtigen, die das Verhältnis von politischen Normen und Pädagogik behandelt. Erkenntnisse von relevanten Fachwissenschaften grenzen gesellschaftlich-politische Entscheidungen ein und müssen andererseits vor diesen zurückgenommen werden. Anforderungen der "Praxis" schichten ebenfalls das vorhandene Kategoriengefüge um.

In den folgenden Ausführungen soll versucht werden, dieses Normenfeld modellartig aufzuschlüsseln.

5) Vgl. Herwig Blankertz, Pädagogische Theorie und empirische Forschung. In: Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, Heft 5, Bochum 1966, S. 65 ff.

3.2 Allgemeine Didaktik als organisierendes Prinzip der Fachdidaktik - zur Motivation der gewählten Strategie

Im einleitenden Kapitel wurden vier Fragen aufgeführt, die nach vorherrschender Meinung mit der Konzeption einer Fachdidaktik des fremdsprachlichen Unterrichts zu beantworten sind ⁶⁾. Hierbei scheint der erste Punkt "In welcher Weise und in welchem Umfang kann die Entwicklung einer präzisen Fragestellung der allgemeinen Didaktik fruchtbar gemacht werden für die Fachdidaktik des Fremdsprachenunterrichts?" gegenüber den anderen drei herausgehoben zu sein: Denn nur mit Hilfe einer übergreifenden Reflexion ist der Stellenwert der einzelnen Probleme sichtbar zu machen und zu prüfen. Der Konzeption einer Fachdidaktik kann die allgemeine Didaktik als das organisierende Prinzip für die Synthese von Fachwissenschaften, Psychologie und Soziologie, politischen Forderungen und sonstigen, den Lehrplan normierenden Fakten dienen.

Zur Motivation eines solchen Vorgehens greifen wir auf neuere fachdidaktische Ansätze zurück, die sich nicht an der allgemeinen Didaktik orientieren, gleichwohl einen charakteristischen Mangel anderer Fachdidaktiken, sich von vornherein auf ein bestimmtes Alter der Schüler oder auf eine Schulart auszulegen, vermeiden. Dieser Gesichtspunkt verliert schon deshalb an Bedeutung, weil alle Fachdidaktiken, die sich auf ein derart umgrenztes Gebiet beziehen, von Beginn an in einem Zirkel gefangen sind: Ohnehin vorgegebene Inhalte werden erneut motiviert, zum Teil auch modifiziert, mit Methoden gekoppelt - eines aber wird fast ausnahmslos übersehen: Mit Hilfe der Inhalte, besonders im Fremdsprachenunterricht, wird der Schultyp, damit auch die Sozialstruktur der Schüler festgelegt ⁷⁾.

6) Vgl. S. 4.

7) Vgl. in diesem Zusammenhang Wolfgang Kramp, Fachwissenschaft und Menschenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1963, S. 151/152.

Die Fachdidaktiken, die Anlaß zur Neubesinnung über das Fach sein sollten - und sich auch so verstehen -, bestätigen unbewußt, nur zum Teil auch bewußt, die vorgegebenen Strukturen. Als Beispiele für Fachdidaktiken, die diesen Nachteil vermeiden wollen, soll die Methodologie der Arbeiten von Hermann Giesecke und Hermann Helmers kritisch untersucht werden. Diese beiden Ansätze eignen sich besonders gut zur Veranschaulichung, weil sie die Extreme einer wissenschaftsmethodischen Konzeption von Fachdidaktiken verkörpern: Hier der bewußte Verzicht auf strenge Systematisierung, dort die Erhebung der Fachdidaktik zur selbständigen Wissenschaft.

Hermann Gieseckes "Didaktik der politischen Bildung" ⁸⁾ arbeitet weder mit Bezug auf ein allgemeindidaktisches Modell ⁹⁾ - um die "Gefahr eines zwar systematisierten, aber fernab aller politischen Auseinandersetzung gewonnenen Wissens" zu umgehen ¹⁰⁾ -, noch lehnt sie sich an irgendeine Fachwissenschaft an - weil das die "Offenheit des politischen Gegenstandes" verbietet ¹¹⁾. Giesecke plant pragmatisch die Ableitung eines Erkenntniszusammenhanges aus der politischen Wirklichkeit, unter der vagen Zielformel der "Politischen Aktivität" ¹²⁾. Die wenig systematischen Ausführungen -

8) Hermann Giesecke, Didaktik der politischen Bildung, München 1965.

Giesecke will der "Unsitte" entgegentreten, "daß sich jede Schulart unter dem Schlagwort ihrer besonderen 'Bildungsaufgabe' gleichsam aussucht, was sie im Hinblick auf die allgemeine Aufgabe der politischen Jugendbildung leisten will und was nicht" (S. 14/15). Von daher ist sein Entwurf weder auf eine bestimmte Schulart, noch auf eine festgelegte Altersgruppe bezogen.

9) Giesecke setzt sich an verschiedenen Stellen seines Buches von der geisteswissenschaftlichen Didaktik ab, nicht immer sehr überzeugend (vgl. z.B. S. 83-85). Er will die "Gefahr" vermeiden, "auf einer sehr hohen Abstraktionsebene zu argumentieren, die von den Ereignissen des politischen Lebens wie auch von den Schwierigkeiten der pädagogischen Praxis gleich weit entfernt ist" (S. 17).

10) Hermann Giesecke, S. 28.

11) Ebenda, S. 29.

12) Ebenda, S. 56 ff.

was auch Giesecke dem Leser konzidiert ¹³⁾ - münden in die Feststellung, "daß politische Beteiligung auf mindestens vier verschiedenen Ebenen gelernt werden muß" ¹⁴⁾. Für den politischen Unterricht gewinnt Giesecke elf Kategorien ¹⁵⁾, die "alle in jedem politischen Konflikt enthalten sein" müssen ¹⁶⁾, mit ihren "Werteinstellungen als solche eines Konsensus der ganzen Gesellschaft angesehen werden können" ¹⁷⁾ und "sich angesichts des konkreten Unterrichtsgegenstandes in sinnvolle Leitfragen umwandeln lassen" ¹⁸⁾. Dem Ganzen liegt die Idee zugrunde, "die allgemeinverbindlichen moralischen Maßstäbe des Politischen, die, auf eine politische Lage angewandt, nur zu Mehrdeutigkeiten führen können, eindeutig zu machen", d.h. ein Rückbezug auf einen "common-sense" "als Inbegriff dessen, was in unserer Gesellschaft unumstritten ist und dessen, was legitimerweise umstritten ist oder werden kann" ¹⁹⁾. Mit diesen Bausteinen normiert Giesecke dann den didaktischen Aufbau des politischen Unterrichts "in idealtypischer Weise", indem er folgendes Stufenschema vorgibt ²⁰⁾:

13) Vgl. ebenda, S. 77.

14) Ebenda, S. 77. Es sind die Ebenen des Bildungswissens, des Orientierungswissens, des politischen Verhaltenswissens, des Aktionswissens.

15) Ebenda, S. 101 ff. (Konflikt, Konkretetheit, Macht, Recht, Funktionszusammenhang, Interesse, Mitbestimmung, Solidarität, Ideologie, Geschichtlichkeit, Menschenwürde).

16) Ebenda, S. 114.

17) Ebenda, S. 115.

18) Ebenda, S. 116 (ohne Hervorhebung).

19) Ebenda, S. 120 und S. 117.

20) Vgl. S. 126/127. Das Schema ist z.T. wörtlich, z.T. abgekürzt zitiert.

1. Eine tatsächliche politische Kontroverse wird als Einstieg erörtert.
2. Anwendung der in Leitfragen umgewandelten Kategorien auf den Gegenstand.
3. Zusammenhängende Darstellung des von den verschiedenen Leitfragen her erworbenen Wissens.
4. Vertiefte Beurteilung der politischen Kontroverse aufgrund des neuerworbenen Wissens.
5. Umwandlung der Leitfragen in Grundeinsichten.
6. Anwendung der aus den Leitfragen gewonnenen Einsichten auf unmittelbare menschliche Verhältnisse des jugendlichen Erfahrungshorizontes.
7. Vergleich der Leitfragen und ihrer sachlichen und wertmaterialen Ergebnisse.
8. Willens- und Urteilsbildung aufgrund der erworbenen Kenntnisse und Einsichten.

An dieser Stelle können wir einhalten, da wir uns ja in erster Linie für den methodischen Ansatz Gieseckes interessieren. Das hier andeutungsweise skizzierte Modell belegt das hermeneutische Grundkonzept dieser Fachdidaktik: Probleme der Wirklichkeit werden aufgegriffen, man versucht sie zu verstehen und auf Gemeinsamkeiten mit anderen politischen Tatsachen zu befragen, schließlich werden Werturteile gefällt ²¹⁾. Dieses wissenschaftliche Vorgehen, von Habermas auch als "subjektiv-sinnverstehendes Verfahren" klassifiziert ²²⁾, ist seiner methodischen wie auch seiner philosophischen Schwäche wegen angreifbar. Methodisch verhindert die unkontrollierte, weil begriffslose Einheit von Normen und Fakten die Nachprüfbarkeit der gefällten Urteile: Die bei einem solchen Konzept nicht zu isolierenden Normen schlagen ungebrochen auf den Unterricht durch. Giesecke kann keinen Lösungsansatz dafür

21) Vgl. die drei Klassen von Aussagen in den Geisteswissenschaften nach Dilthey. Wilhelm Dilthey, Gesammelte Schriften, I. Band, 4. Aufl., Stuttgart und Göttingen 1959, S. 26/27.

22) Jürgen Habermas, Kritische und konservative Aufgaben der Soziologie. In: Jürgen Habermas, Theorie und Praxis, Neuwied und Berlin 1963, S. 229.

geben, wie denn der von ihm beschworene "common-sense" festzustellen sei, wie er seine Kategorien überprüfen könne, warum er gerade elf und nicht fünfzehn oder drei Kategorien als maßgeblich für die Fachdidaktik der politischen Bildung ansehe.

Diese methodische Schwäche korrespondiert der philosophischen Schwäche des hermeneutischen Verfahrens, der Einebnung des Unterschiedes von normierend auftretenden beliebigen Meinungen, gesellschaftlichen Gruppeninteressen, Vorurteilen, Dummheiten und einer der Anstrengung des Begriffs entrungenen großen Philosophie²³⁾. Damit verliert die Pädagogik jedoch die Möglichkeit, mit ihrer Theorie beliebigen "Auffassungs- und Lenkungsstrukturen" der Erziehungswirklichkeit Widerstand zu leisten²⁴⁾. So muß Giesecke darauf verzichten, seine "Kategorien mit dem moralischen Selbstverständnis eines nichtdemokratischen Staates zu vergleichen", weil ein solcher Vergleich zeigen würde, "daß die meisten, wenn nicht alle moralischen Implikationen unserer Kategorien dort nicht gelten"²⁵⁾. Das jeweils aktuelle "moralische Potential" der Gesellschaft wird im Unterricht vervielfältigt. Damit schlägt das von Giesecke vorgebrachte Argument auf ihn

23) Vgl. Herwig Blankertz, Pädagogische Theorie und empirische Forschung, a.a.O., S. 70.

24) Vgl. Gerhard Funke, Möglichkeit und Grenze des hermeneutischen Ansatzes für die Grundlegung der Pädagogik. In: Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahrschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, Heft 4, Bochum 1966, S. 63.

Hans Bokelmann hat dieses Problem für den sozialökonomischen Lehrgang im Gymnasium gezeigt. Vgl. Hans Bokelmann, Sozialökonomische Bildung im Gymnasium. In: Wirtschaft und Höhere Schule, Veröffentlichungen der Walter-Raymond-Stiftung, Band 9, Köln und Opladen 1968, S. 59/60.

25) Hermann Giesecke, S. 118.

selbst zurück: Eine Kritik an den eigenen obersten Normen und ihrer Verwirklichung in der Gesellschaft - bei Giesecke die Demokratie und die ihr zugeschriebenen Merkmale - ist nicht möglich, es sei denn, man wüßte in einer Art inhaltlicher Utopie um ihr "optimales" Praktischwerden. Andere Hermeneutiker sehen diese Gefahr durchaus, wenn sie die Wichtigkeit betonen, "Rangunterschiede zu sehen, sich im Unterscheiden zu üben, um dann auch das letztthin Gültige als solches erkennen zu können" ²⁶⁾. Geschehen soll das über die Ausbildung einer "reich differenzierte(n) Auffassungsfähigkeit", der Bildung des Geistes. Wie jedoch dieser Vorgang innerhalb von "Fremdheit und Vertrautheit", im "Zwischen" als dem "wahre(n) Ort der Hermeneutik" ²⁷⁾ sich abspielen soll, das kann nur vag umschrieben werden; das Denken kreist im "hermeneutischen Zirkel" ²⁸⁾. Gieseckes Verzicht auf ein Vorgehen in "philosophische(r) Weise", auf eine hohe "Abstraktionsebene" ²⁹⁾ rächt sich mit der relativen Beliebigkeit seiner Aussagen.

Für unsere Überlegungen können wir daraus den Schluß ziehen, daß eine hermeneutisch abgeleitete, dazu ohne Bezug auf einen allgemeindidaktischen Ansatz oder eine Fachwissenschaft konzipierte Fachdidaktik dazu führen muß, in der Gesellschaft vorhandene Normensysteme relativ unreflektiert durch den Unterricht zu reproduzieren. So sind bei Giesecke auch alle Schultypen schon inhaltlich determiniert: "Die Kombination der wünschenswerten Lehrinhalte wird für die Berufsschule anders aussehen als für die Oberstufe des Gymnasiums" ³⁰⁾.

26) Otto Friedrich Bollnow, Die Methode der Geisteswissenschaften, Mainz 1950, S. 46.

27) Hans-Georg Gadamer, Wahrheit und Methode, 2. Aufl., Tübingen 1966, S. 279.

28) Vgl. Wilhelm Dilthey, Gesammelte Schriften, V. Band, 2. Aufl., Stuttgart und Göttingen 1957, bes. S. 330 und S. 334, desgl. passim.

29) Hermann Giesecke, S. 17.

30) Ebenda, S. 177.

In wie starkem Maße Gieseckes Fachdidaktik unreflektierte

Giesecke merkt diesen Mangel nicht, da er wähnt, den rechten Sinn des ganzen politischen Geschehens in der Lebenswirklichkeit zu überblicken; der Blick für die wechselseitige Abhängigkeit von inhaltlichen und methodischen Fragen ist ihm damit verstellt: Über die Inhalte und die Stufenfolge schränkt er "den methodischen Spielraum" ein³¹⁾.

Die "Didaktik der deutschen Sprache" von Hermann Helmers³²⁾ will wie ein "Netz" die Zuordnung sämtlicher relevanten Einzelaussagen zum Deutschunterricht ermöglichen, wobei natürlich nicht "sämtliche Einzelelemente (zu) erfassen" sind. Die Darstellung soll "kritisch, historisch, umfassend und systematisch" sein³³⁾: Kritisch, weil nicht bestimmte Gehalte oder Verfahren des Deutschunterrichts vorgeschrieben, sondern traditionell überkommene Alternativen angeboten werden; historisch, um die überlieferten Lösungen mit ihrem Entstehungsprozeß beurteilen zu können; umfassend, weil die "allgemeine Theorie" des Deutschunterrichts die Basis für die notwendigen Einzeluntersuchungen abgeben muß; systematisch, um die didaktische Theorie mit ihrem Begriffssystem kontrollierbar zu machen. Alle "didaktische(n) Begriffe sind aus der Realität des Deutschunterrichts zu entwickeln". "Die systematische Ordnung des didaktischen Gefüges geht zurück auf gedankliche Schemata, wie sie sich im Bereich des Unterrichts im Laufe von Jahrhunderten entwickelt haben"³⁴⁾.

Eine wissenschaftstheoretische Einordnung des Helmersschen

Normen enthält, wird u.a. an seiner Einengung von "Bildung" auf eine "Fähigkeit zur Begegnung mit den Gehalten" deutlich, nach der dann "niemand vor seiner Pubertät bildungsfähig sein" dürfte (S. 82).

31) Ebenda, S. 129.

32) Hermann Helmers, Didaktik der deutschen Sprache, Stuttgart 1966.
Helmers grenzt seine Ausführungen ausdrücklich nicht "auf den Deutschunterricht einer bestimmten Schulart" oder "einer Bildungsstufe" ein (S. 10).

33) Ebenda, S. 10. Die Erläuterungen der vier Begriffe sind z.T. wörtliche Zitate, z.T. gekürzt, vgl. S. 10 - 13. Ohne Hervorhebungen.

34) Ebenda, S. 12.

Ansatzes wird schon jetzt möglich: Helmers arbeitet mit den Methoden der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die sich ausdrücklich als hermeneutische Wissenschaft versteht.

Anders als Giesecke behauptet Helmers jedoch eine strenge Systematik und Wissenschaftlichkeit seines Vorgehens, ja die Didaktik der deutschen Sprache wird als eigene Wissenschaft bezeichnet ³⁵⁾. Abgrenzungskriterium ist das Ziel der muttersprachlichen Bildung: "Das muttersprachliche und literarische Gebildetsein", d.h. "das Meistern der Aufgaben, die dem Einzelnen als Träger der Sprache gestellt sind". Diese Aufgaben haben sich geschichtlich entwickelt. Da "dieses Gebildetsein ... auf verschiedenen geistigen Ebenen erreichbar" ist, "ergeben sich die unterschiedlichen Bildungsziele der Bildungsinstitutionen" ³⁶⁾.

Unsere gegen Giesecke erhobenen Einwände treffen auch hier zu. Der Versuch, ein streng durchkonstruiertes System von Grundwissenschaften (Erziehungswissenschaften und allgemeiner Didaktik sowie Sprach- und Literaturwissenschaften) und Nachbarwissenschaften (Sprachpsychologie, -soziologie, -philosophie) zu behaupten, in dem die Fachdidaktik des Deutschunterrichts eine "autarke Stellung" innehat ³⁷⁾, zeitigt kein anderes Ergebnis als das mehr unmittelbare Vorgehen Gieseckes: Vorgegebene Normen werden reproduziert. Helmers gliedert seine "Bildungsstufen" nicht ausschließlich nach "psychologisch erklärten Alters- und Entwicklungsstufen", sondern ebenso unter Ansehen von "Tatsachen der Bildung", zu denen auch die Schulgliederung des gegenwärtigen

35) Vgl. S. 21 ff., insbesondere das Schema auf S. 24.

36) Ebenda, S. 17.

37) Ebenda, S. 22.

Bildungssystems mit seinen "derzeit in den Ländern üblichen Einschnitte(n) und Abschlüsse(n)" ³⁸⁾ gehört. Folgerichtig gelangt Helmers zu der Aussage, daß die 4. Bildungsstufe (11. - 13. Schuljahr) "nur noch von einer Elite durchlaufen wird" ³⁹⁾.

Helmers weiß eben schon subjektiv-sinnverstehend um das Ganze seines Forschungsgegenstandes; für ihn ist die muttersprachliche Bildung "ein im Grunde unteilbares organisches Gebilde" ⁴⁰⁾. Somit muß er sich die methodische wie philosophische Schwäche seines Konzeptes vorhalten lassen. Auch die Erwähnung statistischer Forschungsmethoden ⁴¹⁾ kann nicht - jedenfalls im Helmersschen Ansatz - die Mängel des hermeneutischen Zirkels überbrücken. Vorgefaßte, weil in der Wirklichkeit des Deutschunterrichts vorfindbare Normen determinieren den Unterricht. Daneben gelangen aber andere Phänomene gar nicht in Helmers' Blickkreis, wie z.B. die soziale Abhängigkeit allen Unterrichts von der Sprache ⁴²⁾, die der hermeneutischen Methode verborgen bleiben muß: Alle die Schularten bestimmenden Schulpläne haben Nebenwirkungen, die von keinem, der den Unterricht beeinflussen will, gewollt sind, dennoch als soziale Benachteiligung aller Kinder auftreten können, die nicht wenigstens zur Mittelschicht der Bevölkerung gehören. Von daher ist dem Helmersschen Ansatz ein konservatives Moment immanent.

38) Ebenda, S. 26 u. S. 27.

39) Ebenda, S. 28.

40) Ebenda, S. 31.

41) Vgl. S. 35.

42) Nur als Beispiel sei bereits die Arbeit von Basil Bernstein genannt: Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens. In: Franz Weinert (Hrsg.), Pädagogische Psychologie, Köln, Berlin 1967, S. 346 ff. Diese Problematik wird weiter unten noch ausführlich diskutiert.

Unsere Analyse der Versuche von Giesecke und Helmers, die deren wissenschaftstheoretische Verwandtschaft aufdeckte, erweist die Notwendigkeit eines organisierenden Prinzips für die fachdidaktischen Überlegungen, das nicht mit den Schwächen des subjektiv-sinnverstehenden Verfahrens behaftet ist: Weder ein unsystematisches Aufgreifen aktueller Probleme noch die systematische Konstruktion einer selbständigen hermeneutischen Wissenschaft "Fachdidaktik" reichen aus, alle für ein Schulfach relevanten Fragestellungen kritisch zu reflektieren, weil eben vorgegebene Normen übernommen werden müssen und nicht abgewiesen werden können. Eine umfassende Lehrplanreform ist mit Hilfe der beiden vorgestellten Modelle nicht möglich. Da jedes Fach in Konkurrenz zu den anderen Fächern des Lehrplans steht, muß immer der gesamte Problemkomplex der bildungspolitischen Diskussion im Auge behalten werden - eine Aufgabe, die der allgemeinen Didaktik gestellt ist. Die Beispiele von Giesecke und Helmers beweisen die Notwendigkeit, fachdidaktische Fragen anhand der Erkenntnisse der übergreifenden allgemeinen Didaktik zu klären, für die sich allerdings die Frage nach der Art des wissenschaftlichen Vorgehens erneut stellt.

Wenn man derart ein allgemeindidaktisches System als strukturierende Grundlage für die Fachdidaktik zu wählen beabsichtigt, taucht die Frage auf, welches didaktische Modell man hierfür in Ansatz bringen will. Paul Heimann hat schon 1962 auf den "verwirrenden Horizont unterschiedlichster Interpretationsmöglichkeiten dessen, was täglich in unseren Schulen vor sich geht", hingewiesen⁴³⁾. Es mehren sich auch Stellungnahmen, die beinahe jede pädagogische Maßnahme

43) Paul Heimann, Didaktik als Theorie und Lehre. In: Die Deutsche Schule 1962, S. 412.

als "didaktische" herausstellen und so den Begriff verschleißen. Von daher kann man mit Heimann wohl zu Recht zweifeln, ob es "studienökonomisch möglich" und, falls ja, ob es "ausbildungsstrategisch wünschenswert" sei, alle Möglichkeiten gegenwärtiger Didaktik zu durchlaufen. Diese wohl als rhetorisch aufzufassende und so zu verneinende Frage hat das Problem der Grundorientierung innerhalb eines "operativen didaktischen Bezugsfeld(es)" im Gefolge ⁴⁴⁾.

Für die anschließenden Ausführungen unterstellen wir eine Aspektverschiedenheit, die den heute möglichen und notwendigen Problemhorizont der Didaktik in Verschränkung und Überlagerung verschiedener Ansätze eröffnet, ein Spannungsfeld, dessen Extrema markiert werden durch Bildungstradition und Kybernetik ⁴⁵⁾.

Für unsere Überlegungen bedeutet das Aufspannen eines solchen Bezugsfeldes die Negierung der Möglichkeit von nebeneinanderstehenden, konkurrierenden Ansätzen, die sich lediglich durch ihre wissenschaftstheoretischen Prämissen unterscheiden. Denn andernfalls wäre es ja durchaus sinnvoll, nach Prüfung der Prämissen nur ein Konzept zugrunde zu legen - übrigens das Verständnis, mit dem die meisten Didaktiker ihre Überlegungen offerieren. Ein Vergleich verschiedener Begriffsbildungen zeigt jedoch, daß der

44) Ebenda.

45) Diese Ausführungen verdanken ihre wesentlichen Punkte in erster Linie zwei Vorlesungen, die Herr Prof. Dr. Blankertz an der Freien Universität Berlin gehalten hat: Didaktik zwischen Bildungstheorie und Kybernetik (WS 1966/67), Lehrplantheorien zwischen hermeneutischer Identifikation und Taxonomie von Lernzielen (SS 1968). Der Verfasser hat hierzu als Lehrbeauftragter Übungen durchgeführt. Weiterhin hatte der Verfasser die Möglichkeit, das Manuskript von Herwig Blankertz, Didaktik. In: Josef Speck, Gerhard Wehle (Hrsg.), Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, a.a.O., zu benutzen.

Durchschnitt der Definitionsmengen nicht leer ist ⁴⁶⁾).

Fast allen diesen vielfältigen theoretischen Ansätzen kann man mit Heimann eine zu große Formalität vorwerfen, die nicht mehr "die unterrichtlichen Probleme" der Gegenwart "wissenschaftlich (zu) klären und praktisch (zu) lösen" in der Lage ist ⁴⁷⁾. Als reale Folge eines derartigen "bildungsphilosophischen 'Stratosphärenedenkens'" tritt die Auslieferung des konkreten Unterrichts an die zahlreiche didaktische "Kompendien-Literatur" ein ⁴⁸⁾, was in besonderem Maße auf die Literatur zur Didaktik des Fremdsprachenunterrichts zutrifft ⁴⁹⁾.

-
- 46) Vgl. die Zusammenstellung von Definitionen bei Klafki:
1. Didaktik als Wissenschaft und Lehre vom Lehren und Lernen überhaupt in allen Formen und auf allen Stufen; 2. Didaktik als "Bildungslehre" im umfassenden Sinne; 3. Didaktik als "Wissenschaft vom Unterricht" bzw. als "Allgemeine Unterrichtslehre"; 4. Didaktik als Theorie der Bildungsinhalte, ihrer Struktur und Auswahl bzw. als Theorie der "Bildungskategorien" (in: Wolfgang Klafki, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 3./4. Aufl., Weinheim 1964, S. 72).
Von den Kybernetikern wird Didaktik verstanden als "Wissenschaft von den prinzipiellen Eingriffsmöglichkeiten und Konstruktionsmöglichkeiten im Bereich menschlichen Lernens" (Felix von Cube, Zum Begriff der Didaktik. In: Die Deutsche Schule 1968, S. 394; vgl. auch: Felix von Cube, Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens, Stuttgart 1965, S. 173).
- 47) Paul Heimann, Didaktik 1965. In: Paul Heimann, Gunter Otto, Wolfgang Schulz, Unterricht - Analyse und Planung, Hannover, Berlin, Darmstadt, Dortmund 1965, S. 7.
- 48) Paul Heimann, Didaktik als Theorie und Lehre, a.a.O., S. 410 (ohne Hervorhebung).
- 49) Aus der dem Verf. bekannt gewordenen Fülle von "Didaktiken" des Fremdsprachenunterrichts berührt dieser Vorwurf lediglich nicht die Arbeiten von Peter Doyé, der sich an der noch vorzustellenden lerntheoretischen Didaktik orientiert. Beispiele für "Kompendien-Literatur" des neusprachlichen Unterrichts sind u. a. die Arbeiten von Fr. Closset, Didaktik des neusprachlichen Unterrichts, München 1965, oder Robert Lado, Moderner Sprachunterricht, München 1967. "Kompendien-Literatur" ist gefaßt als Ausdruck für Werke, die viele nützliche Anregungen bieten, jedoch organisierende Kategorien vermissen lassen, indem sie lediglich anerkannte Meinungen oder wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse über eine "optimale" Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts nebeneinanderstellen. Die Gesamtproblematik einer Fachdidaktik ist eben mit der Fachwissenschaft allein nicht zu bewältigen. Vgl. in diesem Zusammenhang auch Wolfgang Kramp, Fachwissenschaft und Menschenbildung, a.a.O., bes. S. 157.

Um nicht im Formal-Abstrakten steckenzubleiben, muß immer der Adressat der theoretischen allgemeindidaktischen Bemühungen im Auge behalten werden: Der einzelne Lehrer, dessen Problembewußtsein für den Aufbau seiner Stunden es zu schärfen gilt. Didaktik wird damit zur Entscheidungshilfe. Das bedeutet auch die Abweisung - wenngleich nicht die Verdammung - der Kompendienliteratur, weil eines allen gegenwärtigen didaktischen Bemühungen gemeinsam ist: Die Ablehnung einer "normativen" Didaktik, die sich als wissenschaftliche versteht. Darunter wären zunächst zu fassen apodiktisch formulierte Anweisungen für den Unterricht, die Erfahrungssätzen entnommen und dem einzelnen Lehrer als Norm vorgegeben sind. Hierher gehören alle isolierten, ihrer Voraussetzungen und Begründungen beraubten Vorschriften über Unterrichtsinhalte und Methoden ⁵⁰⁾. Neben diesen, meist leicht erkennbaren Normen kann man unter den Oberbegriff "normative Didaktik" noch Systeme subsumieren, die sich von obersten vorpädagogischen Sinn-Normen auslegen auf Erziehungsziele und von dort alle Inhalte und Methoden des Unterrichts ableiten - scheinbar in lückenloser Deduktion. In der Analyse zeigen sich allerdings die z. T. unbewußten Implikationen, die der Deduktionskette notwendigerweise substituiert waren ⁵¹⁾.

Die wissenschaftliche Disqualifikation solcher "normativen" Didaktiken verbannt nicht notwendig das Normenproblem aus dem Bereich einer als Entscheidungshilfe aufgefaßten Fachdidaktik; das ist noch ausführlich besonders im Hinblick auf die wissenschaftstheoretischen Prämissen des vorzulegenden Modells zu diskutieren. Denn die bildungstheoretischen Ansätze in der

50) Ein Seminarleiter läßt z.B. eine Englischstunde nur dann als "ausreichend" gelten, wenn sich an die Begrüßung der Klasse durch den Lehrer eine kleine Konversation über das Wetter o.ä. angeschlossen hat. Als methodischer Hinweis ist eine solche Forderung berechtigt, in ihrem Dogmatismus wirkt sie absurd.

51) Vgl. Hans Bokelmann, Maßstäbe pädagogischen Handelns, Würzburg 1965, S. 44 ff.
Für den Bereich der "Wirtschaftsbildung" siehe auch Hans Bokelmann, Die ökonomisch-sozialethische Bildung, Heidelberg 1964, S. 112.

Didaktik verfallen nach einer empirisch-analytischen Wissenschaftsauffassung dem Verdikt der Normativität und damit der Nicht-Wissenschaftlichkeit - obwohl gerade sie den Sturz der kurz skizzierten normativen Didaktiken entscheidend befördert haben.

3.3 Didaktische Ansätze der Gegenwart - eine kritische Durchsicht

Da keinem der bisher in der gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Diskussion vorgestellten allgemeindidaktischen Ansätze der überzeugende Durchbruch hinsichtlich einer konstruktiven Lehrplantheorie gelungen ist, wäre es intellektuell unredlich - und von unserem Interesse her auch unzweckmäßig -, die Darstellung auf ein Konzept zu begrenzen. Wir unterstellen eine Aspektverschiedenheit der allgemeinen Didaktik, die in der Verschränkung und Überlagerung der einzelnen Ansätze den heute möglichen und notwendigen didaktischen Problemhorizont eröffnet. Daraus folgt, daß unser fachdidaktisches Modell diese Aspektverschiedenheit ausdrücklich mit aufzunehmen hat. Die einzelnen Konzepte sollen nun in der zeitlichen Reihenfolge des Erscheinens der Hauptwerke vorgestellt werden.

Die bildungstheoretische Didaktik, wie sie innerhalb der an Wilhelm Dilthey anschließenden geisteswissenschaftlichen Pädagogik von Erich Weniger⁵²⁾ begründet und von seinem

-
- 52) In erster Linie wären hier zu nennen: Erich Weniger, Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, a.a.O.; Teil 2: Didaktische Voraussetzungen der Methode in der Schule, a.a.O. Erich Wenigers Versuch einer Fachdidaktik verfiel derselben Kritik wie die Ansätze von Giesecke und Helmers, wenngleich sein Konzept als wesentlich konsistenter im Hinblick auf die geisteswissenschaftliche Methode zu kennzeichnen ist; vgl. Erich Weniger, Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts. Untersuchungen zur geisteswissenschaftlichen Didaktik, a.a.O. Zur Kritik vgl. auch Herwig Blankertz, Dietrich Hoffmann, Geschichtsunterricht und politische Bildung. In: Ilse Dahmer, Wolfgang Klafki (Hrsg.), Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche - Erich Weniger, a.a.O., S. 175 ff. In diesem Gedenkbild findet sich auch eine Würdigung von Wenigers didaktischem Konzept: Wolfgang Klafki, Didaktik (S. 137 ff.). Wir referieren die bildungstheoretische Didaktik und die anderen Ansätze nur insoweit, wie es für den Fortgang unserer Überlegungen notwendig scheint.

Schüler Wolfgang Klafki ⁵³⁾ weitergeführt wurde, hat die didaktische Diskussion nach dem 2. Weltkrieg in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung innerhalb der Erziehungswissenschaft rücken lassen ⁵⁴⁾. Insbesondere hat dieser allgemeindidaktische Ansatz die Aufmerksamkeit auf die Bedingungen gelenkt, unter denen ein Lehrkanon entsteht und seine inhaltliche Verbindlichkeit von umfassenden Entwürfen ganzer Schulsysteme bis zu den einzelnen Unterrichtsstunden geltend macht. Von da aus wurde der Einfluß der sogenannten objektiven Mächte, wie Staat, Kirche, Wissenschaft etc., auf Lehrplan und Schule untersucht ⁵⁵⁾, ein Versuch von "permanenter Ideologiekritik" mit den Mitteln der Hermeneutik. Diese Didaktik setzt sich also die Prämisse, daß die Gewinnung von Inhalten wie ihre Umsetzung in Lehraufgaben weder eine rein innerpädagogische Angelegenheit, noch eine problemlose Vorgabe für die einzelne Unterrichtseinheit ist. Damit sind zwei Meinungen abgewiesen, einmal, daß die Erziehungswissenschaft kraft eigener Machtvollkommenheit Inhalte für die Schule vorgeben könnte, zum anderen, daß der Lehrer jede an ihn über den Lehrplan herangetragene Aufforderung kritiklos passieren zu lassen hätte. Weniger wie Klafki geht es darum, den Freiheitsspielraum für den Unterricht zu bestimmen: Für den Lehrer, der die Entscheidungen über Aufbau wie Fortgang der einzelnen Stunden zu fällen hat, wie für den Schüler, der nicht abgerichtet werden darf im Kampf der politisch-gesellschaftlichen Mächte um die heranwachsende Generation. In diesem Entwurf ist dem Staat als "Träger des Lehrplans" und "regulierende(m) Faktor" die entscheidende Rolle für die

53) Vgl. Wolfgang Klafki, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, a.a.O.

54) Vgl. die Themen der Deutschen Pädagogischen Hochschultage seit 1959. Die jeweiligen Referate sind abgedruckt in den Beiheften der Zeitschrift für Pädagogik.

55) Vgl. Erich Weniger, Didaktik als Bildungslehre, Teil 1, a.a.O., bes. S. 62 ff.

Lehrplangestaltung zugewiesen ⁵⁶⁾, der den gesellschaftlichen Mächten gemäß einem "Bildungsideal" als Ausdruck ihres Konsenses ⁵⁷⁾ "Gelegenheit zur Einwirkung auf die Jugend gibt" ⁵⁸⁾. Indiz einer solchen Rolle des "ehrlichen Maklers", damit der Rechtmäßigkeit einer derartigen staatlichen Aktivität, ist für Erich Weniger die Verwandlung der starren Lehrpläne in "Richtlinien" ⁵⁹⁾ und die institutionalisierte akademische Lehrerbildung ⁶⁰⁾. Das sich der geisteswissenschaftlichen Didaktik stellende Problem, zwischen den politisch-gesellschaftlichen Aufgaben und der Entwicklung des zu Erziehenden in pädagogischer Verantwortung zu vermitteln, kann in einer Frage gefaßt werden: "Welche Gehalte sind nun für die Erschließung der Sinn- und Sachwirklichkeit des jungen Menschen in unserer Zeit und des jungen Menschen für diese seine Wirklichkeit wesentlich?" ⁶¹⁾

Unabhängig von der politischen Wirklichkeit, in der Erich Weniger wie Wolfgang Klafki ihre Thesen formulierten - ihre Auffassung vom Staat und dem "Konsens" der gesellschaftlichen Mächte kann sehr wohl kritisiert werden -, ist damit dem Engagement der pädagogischen Theorie für die Praxis der zentrale Ort in der Didaktik zugewiesen, nämlich der Parteinahme für das Eigenrecht der Jugend, für Freiheit und Spontaneität des Individuums, womit den auf Herrschaft und Unterwerfung tendierenden Ansprüchen der objektiven Mächte eine Gegenposition erwächst ⁶²⁾.

56) Ebenda, S. 33.

57) Ebenda, S. 66.

58) Ebenda, S. 62.

59) Ebenda, S. 62 (ohne Sperrung).

60) Ebenda, S. 63. Vgl. auch den Sammelband: Erich Weniger, Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung, a.a.O.

61) Wolfgang Klafki, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, a.a.O., S. 123/124.

62) Ilse Dahmer hat das Theorie-Praxis-Verhältnis in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik auf dem Niveau unseres gegenwärtigen wissenschaftstheoretischen

In der geisteswissenschaftlichen Pädagogik steht hierfür der "Bildungsbegriff", der ihrer Didaktik auch den Namen gegeben hat ⁶³⁾. Dieser normativen Intention der Erziehungswissenschaft - nach der die als Ideal entworfene künftige Wirklichkeit pädagogisch gesehen nicht herbeigezwungen werden darf, weil Bildung Aufgabe und Werk eines jeden selbst ist, wenngleich der Lehrer hier Beistand leistet - wird eine Hilfestellung in der gegenwärtigen sozialwissenschaftlichen Diskussion gewährt. So verwirft z. B. Theodor W. Adorno unter Beanspruchung von Kants Idee des autonomen, mündigen Menschen ausdrücklich das Verfügbarmachen des Menschen durch Erziehung, "weil man kein Recht hat, von außen her Menschen zu formen" ⁶⁴⁾. Hier ist mit anderen Worten das emanzipatorische Interesse der Pädagogik postuliert.

Das Arbeitsprogramm der bildungstheoretischen Didaktik sucht nach Inhalten, die den Bildungsprozeß des einzelnen auslösen und in Gang halten, bei Klafki gefaßt unter der Leitidee der "kategorialen Bildung", nach der "das Sichtbarmachen von 'allgemeinen Inhalten', von kategorialen Prinzipien im paradigmatischen 'Stoff', also auf der Seite der 'Wirklichkeit', ... nichts anderes (ist) als das Gewinnen von 'Kategorien' auf der Seite des Subjekts" ⁶⁵⁾. Das Vorgehen dieser Didaktik ist damit festgelegt: In einer eigenständigen pädagogischen Struktur- und Kategorialforschung, die ausgeht von den

Erkenntnisstandes diskutiert. Vgl. Ilse Dahmer, Theorie und Praxis. In: Ilse Dahmer, Wolfgang Klafki (Hrsg.), Geisteswissenschaftliche Pädagogik ..., a.a.O., S. 35 ff.

63) Vgl. die Darstellung bei Herwig Blankertz, Bildungsbegriff. In: Ilse Dahmer, Wolfgang Klafki (Hrsg.), Geisteswissenschaftliche Pädagogik ..., a.a.O., S. 103 ff. Eine kritische historische Analyse des Bildungsbegriffes findet sich bei Klaus Mollenhauer, Pädagogik und Rationalität. In: Die Deutsche Schule 1964, S. 665 ff.

64) Theodor W. Adorno, Erziehung wozu (Gespräch mit Hellmut Becker), In: Neue Sammlung 1967, S. 2.

65) Wolfgang Klafki, Studien zur Bildungstheorie, a.a.O., S. 43.

geschichtlich gewordenen Bildungsaufgaben der Gegenwart, werden die in den Lehrplänen festgehaltenen Inhalte einer kritischen Analyse unterzogen, woraus die "Forderung nach radikalen stofflichen Kürzungen der hergebrachten Bildungspläne" resultiert. Ebenso gilt es, "die Kategorien und Strukturen jener geistigen Grundrichtungen zu ermitteln, in denen dem jungen Menschen heute sein Leben als verpflichtende Aufgabe oder als freie geistige Möglichkeit gegeben ist", um "die Auswahl des Elementaren, Exemplarischen, Typischen" treffen zu können ⁶⁶⁾. Von daher erklärt sich auch der Primat, den in diesem Konzept die inhaltlichen Fragen vor den methodischen haben ⁶⁷⁾.

Die schärfste Entgegensetzung zur bildungstheoretischen Didaktik kommt von den informationstheoretischen und kybernetischen Ansätzen, die ihren Begriff von Didaktik nicht aus der "traditionellen pädagogischen Literatur", sondern "unmittelbar vom Begriff der technisch-wissenschaftlichen Zivilisation her" ableiten ⁶⁸⁾. Das treibende Interesse liegt

66) Ebenda, S. 45.

67) Vgl. ebenda, S. 86.

Man kann neben Erich Wenigers und Wolfgang Klafkis Ansatz noch einen anderen bildungstheoretischen nennen, die "Theorie der Bildungskategorien", wie sie Josef Derbolav vertritt. Vgl. Josef Derbolav, Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik. In: 2. Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik, 3. Aufl., Weinheim und Düsseldorf 1964, S. 17 ff.

68) Felix von Cube, Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens, a.a.O., S. 172.

Ein anderes maßgebliches Werk für die kybernetische Pädagogik im deutschen Sprachraum ist das von Helmar Frank, Kybernetische Grundlagen der Pädagogik, Baden-Baden, Paris 1962. Daneben muß noch genannt werden: Lew Itelson, Mathematische und kybernetische Methoden in der Pädagogik, Berlin (Ost) 1967. Vgl. auch Ludwig Englert, Helmar Frank, Hans Schiefele, Herbert Stachowiak (Hrsg.), Lexikon der kybernetischen Pädagogik und der Programmierten Instruktion, Quickborn 1966; Georg Klaus (Hrsg.), Wörterbuch der Kybernetik, 2. Aufl., Berlin (Ost) 1968.

hier in dem Willen, "das Verhalten (eines Lernsystems, insbesondere des Menschen) zu ändern", und zwar nicht "irgendwie". "sondern in optimaler Weise durch ständige Hypothesen- und Theorienbildung" ⁶⁹⁾ über die prinzipiellen Eingriffs- und Konstruktionsmöglichkeiten im Bereich menschlichen Lernens ⁷⁰⁾. Als wissenschaftstheoretische Prämissen legt Felix von Cube ein induktives System der Theoriebildung zugrunde, nach dem die aus Hypothesen abgeleiteten Lehrsätze empirisch zu verifizieren sind. Unter Berufung auf den logischen Empirismus behält sich das kybernetische Konzept von Didaktik seine Interpretation der wissenschaftlichen Methode vor ⁷¹⁾. Insbesondere wird damit die Zielfrage aus der Didaktik ausgeklammert. Das intendierte "Regelkreismodell der Didaktik paßt in der Praxis nur auf bestimmte abgrenzbare Prozesse", wie z. B. den programmierten Unterricht oder andere algorithmische Verfahren ⁷²⁾. Helmar Frank definiert daher Didaktik als "Theorie und Technik der Erzeugung von Lehralgorithmen für einen Lehrstoff bei vorgegebenen Nebenbedingungen" ⁷³⁾. "Die programmierte Instruktion erhöht den Wirkungsgrad des Lehrens, indem sie Algorithmen wirksamen Lehrens aufdeckt, diese als Lehrprogrammtexte oder Lehrmaschinenprogramme formuliert und damit die Reproduzierbarkeit wirksamen Lehrens von Fall zu Fall

69) Felix von Cube, Zum Begriff der Didaktik, a.a.O., S. 392 und 393 (ohne Hervorhebung).

70) Vgl. Fußnote 46 dieses Kapitels.

71) Inwieweit das primär mit der Verifikation von Hypothesen arbeitende induktive Vorgehen in der Wissenschaft nach der heutigen wissenschaftstheoretischen Diskussion zu halten ist, soll hier nicht diskutiert werden. Vgl. dazu die Kritik bei Karl R. Popper, Logik der Forschung, 2. Aufl., Tübingen 1966, bes. S. 4 ff.

72) Felix von Cube, Zum Begriff der Didaktik, a.a.O., S. 395.

73) Die Definition wurde einem im Institut für Kybernetik (Direktor: Prof. Dr. H. Frank) erstellten Lehrprogramm "Pädagogistik" entnommen.

gewährleistet" ⁷⁴⁾. Unter Berufung auf das lerntheoretische Modell der Didaktik - Frank spricht von "Weiterführung" des Gedankenganges ⁷⁵⁾ - ergibt sich der zu berechnende Lehlalgorithmus $\Lambda = \Lambda (P, S, M, Z, L)$ ⁷⁶⁾: "Etwas (Lehrstoff L) wird durch gewisse Mittel (Medium M) jemanden (gekennzeichnet durch dessen Psychostruktur P) während der Nebeneinwirkung eines soziokulturellen Rahmens (Soziostruktur S) zu einem bestimmten Zweck (Ziel Z) in feststehender Weise (nach einem Lehlalgorithmus Λ) gelehrt" ⁷⁷⁾. Der Lehlalgorithmus, der die Stelle einnimmt, die bei Paul Heimann und Wolfgang Schulz der Methodenfrage reserviert ist, entspricht dann einem Lehrprogramm, das nach Eingabe der Variablen in einem programmgesteuerten Digitalrechner automatisch erzeugt wird ⁷⁸⁾, wobei die gewählten Werte der Variablen nicht der Realität zu entsprechen brauchen. Die "innere" Gültigkeit eines derartigen

74) Helmar Frank, Ansätze zum algorithmischen Lehlalgorithmisieren. In: Helmar Frank (Hrsg.), Lehrmaschinen in kybernetischer und pädagogischer Sicht, Stuttgart, München 1966, S. 70.

75) Ebenda, S. 73.

76) Ebenda. Herangezogen wurde auch die Arbeit von Herbert Stachowiak, Zum Problem einer logisch-semantischen Maßbestimmung des Lernerfolges. Beiheft zu Band 7 der Grundlagenstudien aus Kybernetik und Geisteswissenschaft, Quickborn 1966, bes. S. 3 ff.

77) Vorwort des Schriftleiters (Helmar Frank) zur Arbeit von Herbert Stachowiak, a.a.O., S. 1.

78) Als Endziel wird die Aufdeckung von "Algorithmen wirksamen Lehlalgorithmisierens (wodurch dieses reproduzierbar würde)" erstrebt; (vgl. Helmar Frank, Ansätze zum algorithmischen Lehlalgorithmisieren, a.a.O., S. 70/71). Helmar Frank hat bereits sogenannte "formale Didaktiken" entwickelt, die er ALZUDI (algorithmische Zuordnungsdiaktik) bzw. COGENDI (Computer-generierte Didaktik) nennt. Vgl. Helmar Frank, Klaus-Dieter Graf, ALZUDI - Beispiel einer formalen Didaktik. In: Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung 1967, S. 27 ff.; Helmar Frank, Klaus-Dieter Graf, Über eine formale Didaktik. In: Praxis und Perspektiven des programmierten Unterrichts, Band II, Quickborn 1967, S. 87 ff.

Lehralgorithmus' bestimmt sich nach der Einhaltung der zugrunde gelegten Rechenvorschriften ⁷⁹⁾.

Wolfgang Schulz hat darauf hingewiesen, daß man die Didaktik zwar dergestalt begrifflich eingrenzen kann, daß jedoch "alle durch Einschränkung der Fragestellung ausgeklammerten Bereiche zusammen ... den größten Teil des Gegenstandes der bisher allgemein Didaktik genannten Disziplin" ausmachen ⁸⁰⁾. Damit ist die "äußere" Gültigkeit des kybernetischen Ansatzes angesprochen, nämlich die auf den wissenschaftstheoretischen Ansatz des induktiven Verfahrens zurückführende Beschränkung auf die Methodenfrage, von der aus aller Voraussicht nach umwälzende Innovationen den Unterricht verändern werden ⁸¹⁾, in erster Linie durch den Zwang zur Objektivierung der Lernprozesse, den die zunehmende Technisierung im Gefolge hat. Nach dem Selbstverständnis der Kybernetiker liegt allerdings eine derartige Einengung auf die Methodenfrage nicht vor, der Unterschied zu anderen didaktischen Ansätzen wird auf das Normenproblem zugespitzt ⁸²⁾. Hierbei deutet sich gegenüber den ersten Veröffentlichungen zur kybernetischen Pädagogik und Didaktik gegenwärtig eine gewisse Abschwächung der ursprünglich viel massiver zur Schau gestellten Idiosynkrasie in bezug auf die "übrige" Pädagogik an ⁸³⁾. Dennoch wird sich

79) Vgl. Helmar Frank, Klaus-Dieter Graf, Über eine formale Didaktik, a.a.O., S. 87.

80) Wolfgang Schulz, ALZUDI ist keine Didaktik. In: programmiertes lernen und programmierter unterricht 1967, S. 131.

81) Vgl. Paul Heimann, Didaktik 1965, a.a.O., S. 8.

82) Vgl. Helmar Frank, Die Didaktik ist keine "Didaktik". In: programmiertes lernen und programmierter unterricht 1967, S. 134/135. Desgl. Felix von Cube, Zum Begriff der Didaktik, a.a.O., S. 398-400.

83) Vgl. die in Fußnote 68 aufgeführten Werke.

die informationstheoretische Didaktik auf die Dauer nicht gegen die Einordnung in den größeren Horizont der pädagogischen Fragestellung wehren können, da sich mit wissenschaftstheoretischen Prämissen die aktuellen Unterrichtsprobleme nicht ausschalten lassen: Die empirische Basis dieses Modells ist allzu schmal ⁸⁴⁾.

Diesen Nachteil will ein dritter Ansatz vermeiden, der sich als lerntheoretischer charakterisiert und als eine "Theorie des Unterrichts" "die Totalerfassung aller im Unterrichtsgeschehen wirksamen Faktoren" anstrebt ⁸⁵⁾. Der Terminus "Lerntheorie" rekurriert auf die deutsche Rezeption der amerikanischen Lernpsychologie, vor allem bei Heinrich Roth ⁸⁶⁾, bedeutet indessen keine psychologische Grundlegung der Didaktik, sondern stellt primär einen Affront gegenüber der bildungstheoretischen Didaktik dar: Didaktik wird nicht mehr unter dem Primat des Bildungsbegriffes gesehen, weil

84) Vgl. auch Hans Albert, Probleme der Theoriebildung. In: Hans Albert (Hrsg.), Theorie und Realität, Tübingen 1964, S. 27 ff.

Ein Paradebeispiel ist die Simulierung des Lernenden mit dem Frankschen Psychostrukturmodell. Vgl. die ausführlichen Formeln und Berechnungen bei Helmar Frank, Ansätze zum algorithmischen Lehralgorithmieren, a.a.O., bes. S. 77 ff. Frank simuliert den Übertragungsvorgang von Informationen in das sogenannte "Kurzgedächtnis" mit 15 ... 18 bit/sec, indem allen von ihm konzipierten Programmen dieser Wertebereich beim Lerner vorgegeben wird. Dagegen führt Lew Itelson für dasselbe Faktum von anderen Kybernetikern ermittelte Werte an, die von 5 bit/sec bis 70 bit/sec reichen (Lew Itelson, Mathematische und kybernetische Methoden in der Pädagogik, a.a.O., S. 374). Itelson zeigt, wie - jetzt unkybernetisch vom Verf. auf den Begriff gebracht - gerade der Stoff, der in den Untersuchungen zugrunde gelegt war, die Ergebnisse beeinflussen kann. Somit wäre der genannte bit-Wert für jeden Lehrstoff jeweils neu zu bestimmen.

85) Paul Heimann, Didaktik 1965, a.a.O., S. 9. Neben dem bereits zitierten Aufsatz Paul Heimanns aus dem Jahre 1962 repräsentiert der Sammelband von Paul Heimann, Gunter Otto und Wolfgang Schulz das Programm dieses allgemeindidaktischen Konzepts.

86) Vgl. Heinrich Roth, Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, 3. Aufl., Berlin, Hannover, Darmstadt 1957.

sich dessen relative Folgenlosigkeit für den Schulalltag herausgestellt ⁸⁷⁾ bzw. der unreflektierte Gebrauch von "Bildung" zur Zementierung vorgegebener Sozialstrukturen beigetragen hat ⁸⁸⁾. Der Bildungsbegriff ist jedoch nicht aus einer Theorie des Unterrichts verbannt wie im kybernetischen Ansatz, lediglich seine zentrale Funktion wird bestritten und gegen einen abhängigen Stellenwert eingetauscht, weil es eben weitgehend üblich war, "für die wünschenswerten Lernprozesse und deren Ergebnis, die von der jeweiligen Bezugsgruppe als menschenwürdig anerkannte Angepaßtheit, die Bezeichnung Bildung zu verwenden" ⁸⁹⁾. Die zentrale Funktion nimmt dagegen im lerntheoretischen Modell der unhintergehbare Implikationszusammenhang von inhaltlichen und methodischen Entscheidungen ein, nach dem jede Unterrichtsmethode inhaltliche Vorentscheidungen enthält, auch wenn diese nicht sichtbar werden, und Entscheidungen über die Inhalte nicht abgezogen sein können von der Reflexion über ihre methodische Durchsetzbarkeit ⁹⁰⁾. Über diesen Standpunkt finden sich das bildungstheoretische wie das kybernetische Konzept kritisiert: Die Bildungstheorie, weil sie die Inhaltsproblematik zu ihrem Hauptthema macht, ohne die mögliche Falsifikation von Lehreinheiten durch das tatsächliche Unterrichtsgeschehen als primären Aspekt einzubeziehen - wahrscheinlich

87) Vgl. Paul Heimann, Didaktik als Theorie und Lehre, a.a.O., S. 410/411.

88) Vgl. Wolfgang Schulz, Unterricht - Analyse und Planung. In: Paul Heimann, Gunter Otto, Wolfgang Schulz, a.a.O., S. 20/21. Siehe auch die kritischen Bemerkungen von Heinrich Roth, Stimmen die deutschen Lehrpläne noch? In: Die Deutsche Schule 1968, bes. S. 72.

89) Wolfgang Schulz, a.a.O., S. 20.

90) Ebenda, S. 25; desgl. passim.
Herwig Blankertz hat diesen Strukturzusammenhang in einem Unterrichtsbeispiel "Tuberkulose" dargestellt. Vgl. Herwig Blankertz, Didaktik, a.a.O.

der Hauptgrund für die beobachtete Folgenlosigkeit bildungstheoretischer Bemühungen -; die Kybernetik, weil sie Eingriffsmöglichkeiten in Lernprozesse isoliert von der semantischen wie pragmatischen Dimension ⁹¹⁾ der zu übermittelnden Informationen, ohne sie pädagogisch zu reflektieren - ein Grund für das mangelnde Interesse der allgemeinen Pädagogik an den kybernetischen Bemühungen: Die Entwicklungschancen geraten über die informationstheoretische Propaganda mit dem Auswendiglernen von Telephonnummern und Vokabellisten in den Hintergrund.

Neben diesem Implikationszusammenhang, durch den die "mittlere" Position des lerntheoretischen Ansatzes in der gegenwärtigen Didaktikdiskussion markiert ist, wird der jeweilige Unterricht durch eine Fülle weiterer Momente bestimmt, auf deren vollständige Erfassung die Didaktik als Wissenschaft vom Unterricht Wert legen muß. Paul Heimann und Wolfgang Schulz versuchen analytisch die "formale Struktur" zu kennzeichnen, "als deren inhaltliche Variation sich konkreter Unterricht beschreiben läßt" ⁹²⁾, und gelangen so zu sechs Feldern:

91) Vgl. I. M. Bocheński, Die zeitgenössischen Denkmethoden, 3. Aufl., Bern, München 1965, S. 39 ff.
Für die Semiotik, die Lehre von den Zeichen, kann man drei Dimensionen unterscheiden, die Syntaktik, die Semantik und die Pragmatik. Die Pragmatik setzt die Semantik und Syntaktik, die Semantik die Syntaktik voraus. Diese drei Dimensionen kann man (sehr grob) mit der Betrachtung eines Wortes veranschaulichen (Bocheński, S.40): Die syntaktische Dimension behandelt die Beziehung zu anderen Wörtern, die semantische das Gemeinte, und die pragmatische Dimension bezieht sich auf das Verhältnis des Wortes zu den Menschen, die es gebrauchen.
Vgl. auch die abstraktere Darstellung bei Helmar Frank, Kybernetische Grundlagen ..., a.a.O., S. 57 ff.

92) Wolfgang Schulz, a.a.O., S. 23 (ohne Hervorhebung).

vier Entscheidungs- und zwei Bedingungsfeldern. An die Strukturanalyse hat sich dann eine Bedingungsprüfung anzuschließen. Der Gesamtzusammenhang der lerntheoretischen Didaktik sei nach Blankertz schematisch dargestellt ⁹³⁾:

Bedingungsfelder	Bedingungsprüfung	Entscheidungsfelder
1. Anthropogene Voraussetzungen (Individuallage von Schüler u. Lehrer; Klassensituation)	1. Normenkritik 2. Faktenbeurteilung 3. Formenanalyse	1. Intentionalität (Zwecksetzung des Unterrichts, differenziert nach Handlungsdimensionen und Qualitätsstufen)
2. Sozialkulturelle Voraussetzungen (objektive Mächte als Träger der Ideologienbildung, Schulpolitik = normativer Einfluß auf Unterricht und Erziehung)		2. Thematik (Inhalte des Unterrichts in ihren Grundformen als Wissenschaften, Techniken und Pragmata) 3. Methodik (Organisation des Unterrichts bei Unterscheidung mehrerer Ebenen) 4. Medienwahl

Da das lerntheoretische Konzept als Grundlage unseres fachdidaktischen Modells dienen wird, wobei dann die einzelnen Entscheidungs- und Bedingungsfelder in ihrer Bedeutung für den fremdsprachlichen Unterricht zu diskutieren sind, soll auf die nähere Bestimmung der Elemente dieses Modells erst weiter unten (Kap. 3.42) eingegangen werden. Es sind jetzt die wissenschaftstheoretischen Prämissen des lerntheoretischen Ansatzes zu prüfen, damit wir etwaige Mängel - wie sie bei Giesecke bzw. Helmers nachgewiesen wurden - zu erkennen und zu vermeiden in der Lage sind.

93) Aus Herwig Blankertz, Didaktik, a.a.O. Das Schema wurde an einigen Punkten geringfügig geändert.
Vgl. Wolfgang Schulz, a.a.O., S. 23 - 43.

Die Entscheidungsfelder des Unterrichts stehen unter dem Einfluß zweier Bedingungsfelder, der anthropogenen und sozialkulturellen Voraussetzungen, die nach Normen, Fakten und Formen differenziert werden können, so daß sich als Bedingungsprüfung Normenkritik, Faktenbeurteilung und Formenanalyse ergibt ⁹⁴⁾. Kriterium für die Unterscheidung von Normen und Fakten ist ihr Akzeptieren durch die für den Unterricht Verantwortlichen: Fakten werden sich ohne Rücksicht darauf durchsetzen, "ob sie nun akzeptiert werden oder nicht", während die Normen als Voraussetzungen gebilligt sind ⁹⁵⁾. Die Formen des Unterrichts wiederum können unkontrolliert seinen Verlauf beeinflussen. Bei genauerer Betrachtung erweist sich die Trennung der Fakten und Formen von den Normen als nicht stringent: Paul Heimann macht selbst darauf aufmerksam, daß es "in Wirklichkeit ... doch nur unsere Auffassung über (die) Tatsachen (ist), die sich im Unterricht durchsetzt" ⁹⁶⁾, d. h. wir begreifen die Unterrichtsvorgänge mit den uns gegenwärtigen Kategorien. Hans Bokelmann hat darum - unabhängig von der lerntheoretischen Didaktik - alle auf Unterricht und Erziehung wirkenden Faktoren Normen genannt, differenziert nach Sinn-Normen (Vernunftpostulate, Glaubenssätze, Weltanschauungen), Sachnormen (didaktische und methodische Prinzipien und beobachtbare Gesetzmäßigkeiten) und Konditionalnormen (rechtlicher und ökonomischer Rahmen des erzieherischen Handelns) ⁹⁷⁾. Diese Terminologie soll für den Fortgang unserer Untersuchung beibehalten werden.

Die lerntheoretische Didaktik will alle Normen einer

94) Vgl. Wolfgang Schulz, a.a.O., S. 37 ff.

95) Ebenda, S. 38 und 37.

96) Paul Heimann, Didaktik als Theorie und Lehre, a.a.O., S. 424.

97) Vgl. Hans Bokelmann, Maßstäbe pädagogischen Handelns, a.a.O., S. 32 - 36; desgl. passim.

permanenten Ideologiekritik unterwerfen. Nach Paul Heimann wird dabei "der Begriff der Ideologie ... nicht negativ im Sinne des 'schlechten Bewußtseins' gebraucht, sondern wertneutral" ⁹⁸⁾ im Sinne der Wissenssoziologie ⁹⁹⁾. Als "Träger der Ideologienbildung und Bildungspolitik" gelten "gesellschaftliche Mächte und Weltanschauungsgruppen", die mit ihrem normierenden Willen die Zwecksetzung von Unterricht bestimmen. Hier wird auch die Entscheidung darüber gefällt, "ob gewisse 'Lernvorgänge' als Bildung interpretiert werden oder nicht" ¹⁰⁰⁾. Damit ist die Ideologiefanfälligkeit des aus dem deutschen Idealismus stammenden Bildungsbegriffes angesprochen, seine Neigung zur "Assoziation mit konservativ-bürgerlichen Ideologien" ¹⁰¹⁾, die die relative Autonomie pädagogischen Bildungsdenkens zu einem frommen Selbstbetrug werden läßt, wie z. B. Erich Wenigers bereits skizzierte Auffassung vom Staat als "ehrlichem Makler".

Alle im Unterricht zu fällenden Entscheidungen sind von Heimann damit in den Bereich der Ideologie verbannt, wobei der verwendete wertneutrale Ideologiebegriff der Wissenssoziologie jede Auslegung von menschlichem Selbstverständnis erfaßt. Der gesamte Bereich der Ideologien soll einer didaktischen Reflexion zugänglich gemacht werden, um dem Lehrer prinzipiell seine eigene "Ideologiefanfälligkeit" wie die "Ideologie-Quellen" in seinem Unterricht, in seiner Lehrtätigkeit zum Bewußtsein bringen zu können. Der Antagonismus der Ideologien läßt sich freilich nicht auflösen, zu leisten ist lediglich "ihre Aufklärung und bewußte Assimilation" ¹⁰²⁾.

98) Paul Heimann, Didaktik als Theorie und Lehre, a.a.O., S. 423.

99) Vgl. die Quellensammlung: Kurt Lenk (Hrsg.), Ideologie, Ideologiekritik und Wissenssoziologie, 3. Aufl., Neuwied und Berlin 1967, bes. Kap. V und VI.

100) Paul Heimann, S. 423.

101) Klaus Mollenhauer, Pädagogik und Rationalität, a.a.O., S. 671.

102) Paul Heimann, S. 423 und 424.

Paul Heimann setzt für die lerntheoretische Didaktik mit ihren wissenssoziologischen Prämissen voraus, daß die rationale Durchdringung des Unterrichts und die sich anschließende Formulierung einer Handlungstheorie für den Lehrer vernünftig sei. Damit ist außer den wissenschafts-immanenten logischen und methodologischen Regeln noch ein "Wert" zugelassen, der allerdings nicht explizit als solcher vertreten wird, da "er mit Rationalität schlechthin zusammenzufallen scheint" ¹⁰³⁾. Rationalität dient als organisierendes, oberstes Kriterium, weil sie das erfolgreichste Medium zur Durchsetzung intendierter Ziele darstellt. Folgerichtig soll die Didaktik, im Prinzip das gesamte gesellschaftliche Leben, an den Maßstäben technologischer Rationalität ausgerichtet sein. Mit der Aufdeckung dieser Vorentscheidung im wissenssoziologischen Ansatz wird das Heimannsche Modell selbst ideologieanfällig: Denn entweder wird lerntheoretische Didaktik zur reinen Technologie und steht damit den zwar erkannten, aber nicht auf ihre Verbindlichkeit zu prüfenden Ideologien als Werkzeug zur Verfügung, was im Extrem die Herabwürdigung der Erziehung zur Dressur bedeutete, oder aber lerntheoretische Didaktik diktiert der von ihr in Anspruch genommenen Analyse und Planung von Unterricht "im Namen der Wertfreiheit" dogmatisch ein "Wertsystem ..., nämlich ihr eigenes" ¹⁰⁴⁾.

Diese für die Pädagogik von ihrem Selbstverständnis her unbefriedigende Konsequenz, als Technologie in den Dienst eines irrationalen Dezisionismus gestellt zu werden, hat Wolfgang Schulz zu der Behauptung geführt, daß "die nähere Bestimmung des Normcharakters ... eine Aussage über die Verbindlichkeit (ermöglicht), die sie in einer pluralistischen

103) Jürgen Habermas, Dogmatismus, Vernunft und Entscheidung
In: Jürgen Habermas, Theorie und Praxis, a.a.O., S. 241.

104) Ebenda, S. 246.

Gesellschaft beanspruchen kann" ¹⁰⁵⁾. Mit der Analyse der Normen ist zwar die logische Evidenz der Aussagen zu überprüfen, ihre qualitative Differenz aber ebnet sich ein ¹⁰⁶⁾. Da Schulz meint, die Verbindlichkeit von Normen beurteilen zu können, wechselt er über zu dem Ideologiebegriff der dialektischen Wissenschaftstheorie - was auch sichtbar wird an seinem Rekurs auf das Ideologieverständnis von Hans-Joachim Lieber, der im Rückgriff auf die Philosophie Immanuel Kants dessen Wahrheitsanspruch geschichtsphilosophisch neu gefaßt abhebt von Ideologie als falschem Bewußtsein ¹⁰⁷⁾. Schulz hat sich damit in dem Netz seiner wissenschaftstheoretischen Prämissen gefangen. Denn es ist logisch nicht möglich, den wissenssoziologischen wie den dialektischen Wissenschaftsbegriff einem Begründungszusammenhang additiv einzustellen.

Die kritische Durchsicht der gegenwärtig hauptsächlich vertretenen allgemeindidaktischen Ansätze ¹⁰⁸⁾ bewies die Notwendigkeit, Nachteile eines hermeneutischen wie empirisch-analytischen Vorgehens ¹⁰⁹⁾ beim Strukturieren einer Fachdidaktik zu vermeiden. Für die intendierte Objektivierbarkeit unterrichtlichen Geschehens zeigten sich die Vorzüge des deskriptiven lerntheoretischen Ansatzes, der mit seiner Betonung des Implikationszusammenhangs von Inhalten und

105) Wolfgang Schulz, Unterricht - Analyse und Planung, a.a.O., S. 40.

106) Das hat Jürgen Habermas bewogen, auch den Positivismus - neben der Hermeneutik - als subjektiv-sinnverstandenes Verfahren zu charakterisieren. Vgl. hierzu besonders Jürgen Habermas, Erkenntnis und Interesse. In: Merkur 1965, S. 1139 ff.

107) Vgl. Wolfgang Schulz, a.a.O., S. 40. Schulz bezieht sich auf den Sammelband: Hans-Joachim Lieber, Philosophie - Soziologie - Gesellschaft, Berlin 1965. Der Beginn der Kantschen Rezeption durch die dialektische Wissenschaftstheorie scheint uns besonders deutlich markiert in dem Aufsatz von Max Horkheimer, Traditionelle und kritische Theorie. In: Zeitschrift für Sozialforschung 1937, S. 245 ff.

108) Vgl. auch die Aufzählung der didaktischen Ansätze in: Rundgespräch 1967, bes. S. 132/133 und S. 142/143.

109) Der Verfasser verwendet hier den Begriff "empirisch-analytisch" zum Zwecke der Akzentuierung relativ pauschal.

Methoden das geeignete Handwerkszeug für Analyse wie Planung des Unterrichts liefern kann. Die "nichtkognitive Dimension" ¹¹⁰⁾ aller fachdidaktischen Überlegungen, zurückführbar auf die den theoretischen Bereich transzendierenden Entscheidungen der Kultusverwaltung oder des Lehrers ¹¹¹⁾, legt es jedoch nahe, ein Kriterium in ein fachdidaktisches Modell mit hinzunehmen, das in noch zu bestimmender Weise als präskriptive Theorie ein Maß für die erzieherische Relevanz der in Unterricht und Erziehung wirksamen Normen abgeben kann. Darauf deuten neben der Inanspruchnahme des dialektischen Ideologiebegriffes bei Schulz auch die an zahlreichen Stellen zu findenden normativen Begründungen für informationstheoretische Forschungsarbeit hin, in der beispielsweise "demokratische Gehalte" nachgewiesen werden sollen, obwohl sie in keiner Weise durch das Wissenschaftskonzept gedeckt sind ¹¹²⁾.

Will man eine derartige präskriptive Theorie aufgreifen, bietet sich die kritische Verarbeitung bildungstheoretischer Erkenntnisse an. Die Problematik eines solchen "Ausbrechens" aus dem Bereich strikt empirischer Wissenschaft wird noch zu erörtern sein.

110) Hans Albert, Probleme der Theoriebildung, a.a.O., S. 68.

111) Paul Heimann, Didaktik 1965, a.a.O., S. 10.

112) Besonders deutlich wird das bei Karl Steinbuch, Automat und Mensch, 3. Aufl., Berlin 1965, bes. S. 372, 407; desgl. passim.

Vgl. aber auch Helmar Frank, Kybernetische Grundlagen, a.a.O., S. 156/157 (Kybernetik hilft die verhängnisvolle Vermassung zu überwinden) oder Felix von Cubes Koppelung von demokratischer Gesellschaft und Didaktik (Kybernetische Grundlagen, a.a.O., S. 174/175).

3.4 Modellbildung anhand des lerntheoretischen Ansatzes der allgemeinen Didaktik

3.41 Möglichkeiten einer Einbeziehung von Entscheidungslogik und präskriptiver Theorie

Clemens Menze formuliert stellvertretend für die Mehrzahl der deutschen Erziehungswissenschaftler, daß das "Entscheiden" "in seinem unauflösbaren Zusammenhang mit dem Erkennen" die höchste der pädagogischen Wissenschaft gestellte Aufgabe ist ¹¹³⁾. In dem über die kategoriale Analyse aufzuschließenden Interaktionsfeld "Unterricht" treten immer wieder Entscheidungen für bestimmte Unterrichtsziele, Inhalte und Methoden auf ¹¹⁴⁾. Die Entscheidungen können weder dem Lehrer noch - auf einer anderen Ebene - der Kultusverwaltung abgenommen werden, es sei denn, Pädagogik etablierte sich als Superwissenschaft und gäbe so dem einzelnen Lehrer, der dann lediglich Vollstreckungsorgan wäre, seinen bis ins letzte reglementierten Unterricht vor. Hierbei wäre das Entscheidungsproblem allerdings nur in eine andere Dimension verschoben.

Unsere Diskussion der gegenwärtigen allgemeindidaktischen Konzepte erwies die Vorteile des lerntheoretischen Ansatzes, der einem empirisch-analytischen Wissenschaftsmodell verpflichtet ist ¹¹⁵⁾. Gleichzeitig mußten wir feststellen, wie unter dem

113) Clemens Menze, Erziehungswissenschaft und Erziehungslehre. Eine Stellungnahme, Ratingen bei Düsseldorf o. J. (1968), S. 25.

114) Vgl. Paul Heimann, Didaktik 1965, a.a.O., S. 10.

115) In den folgenden Ausführungen werden die wissenschaftstheoretischen Schriften von Karl R. Popper und in seinem Gefolge von Hans Albert zugrunde gelegt, da in diesen nach unserer Auffassung gegenwärtig am präzisesten die theoretischen Grundlagen für empirische Forschung diskutiert sind. Paul Heimann wie Wolfgang Schulz berufen sich zwar nie explizit auf diese Autoren, würden jedoch keine Einwände gegen eine derartige Zuordnung erheben. Die Arbeiten Poppers stellen ja in gewisser Weise eine Fortführung der wissenssoziologischen Ansätze dar. Vgl. in diesem Zusammenhang auch Hans-Joachim Lieber, Wissenssoziologie. In: Hans-Joachim Lieber, Philosophie - Soziologie - Gesellschaft, a.a.O., S. 82 ff.

pädagogischen Votum für die Emanzipation des Menschen die dem analytischen Modell gesetzten Schranken trotz gegenteiliger Beteuerungen durchbrochen werden: Aus Interesse an der Entwicklung des Kindes und Jugendlichen forderte Wolfgang Schulz die Beurteilung von Entscheidungen über den Unterricht mit Hilfe wissenschaftlicher Verfahren.

Für unsere Überlegungen scheint es jetzt nötig zu klären, wie denn und - falls ja - in welchem Ausmaße die Begründung pädagogischer Entscheidungen mit einer empirisch-analytischen Wissenschaftsauffassung zu vereinbaren ist.

Jürgen Habermas hat vier Stufen unterschieden, auf denen wir unser technologisches Wissen erweitern können ¹¹⁶⁾. Die erste Stufe ist bestimmt über den jeweiligen Erkenntnisstand der empirisch-analytischen Wissenschaften. Unser rationales Verhalten wird dabei festgelegt durch die Menge der in Falsifikationsversuchen bewährten nomologischen Hypothesen, die, falls sie über "Ableitbarkeitsbeziehungen" miteinander verbunden sind, als Theorien gekennzeichnet werden ¹¹⁷⁾. Nomologische Hypothesen "behaupten, daß unter bestimmten (allgemein charakterisierten) Bedingungen bestimmte (allgemein charakterisierte) Konsequenzen zu erwarten sind" ¹¹⁸⁾. Für eine "kausale Erklärung" müssen zu diesen allgemeinen Sätzen noch besondere Sätze hinzutreten, die nur für einen speziellen Fall gelten, der über die "Randbedingungen" charakterisiert wird. Der besondere Satz kann mit Hilfe der Randbedingungen aus den allgemeinen Sätzen deduziert werden. Popper spricht dann von "Prognosen" ¹¹⁹⁾. Sinn und Zweck der

Albert bezeichnet die philosophischen Bemühungen Poppers - und damit auch seine eigenen - als "Kritischen Rationalismus". Hans Albert, Traktat über kritische Vernunft, Tübingen 1968, S. VII und passim.

116) Vgl. Jürgen Habermas, Dogmatismus, Vernunft und Entscheidung, a.a.O., S. 246 ff,

117) Hans Albert, Probleme der Theoriebildung, a.a.O., S. 27.

118) Ebenda, S. 25.

119) Karl R. Popper, Logik der Forschung, a.a.O., S. 32 (ohne Hervorhebungen). Bei Popper findet sich an dieser Stelle ein Beispiel aus dem Bereich der Naturwissenschaften: Die

Theoriebildung hat Karl R. Popper anschaulich beschrieben: "Die Theorie ist das Netz, das wir auswerfen, um 'die Welt' einzufangen - sie zu rationalisieren, zu erklären und zu beherrschen. Wir arbeiten daran, die Maschen des Netzes immer enger zu machen" ¹²⁰⁾. Empirisch-analytische Forschung zielt letzten Endes auf Anwendbarkeit, auf eine Technologie. Bei Verwendung der Terminologie Erich Kosiols kann man "Theorien" als eine besondere Klasse von "Modellen" ansehen ¹²¹⁾. Nach Kosiol sollte man von "Modellen" dann sprechen, "wenn es sich um zusammengesetzte Gedankengebilde handelt, die aus der Totalinterdependenz der Wirklichkeit abgegrenzte und übersehbare Teilzusammenhänge ausgliedern. Damit wird versucht, mittels isolierender Abstraktion die charakteristischen Tatbestände aus der Mannigfaltigkeit der Gegebenheiten herauszuheben, um so die komplexen Zusammenhänge auf ein vereinfachtes gedankliches Gebilde zu reduzieren". In dieser Weise können reale wie ideale Betrachtungsgegenstände

Hypothese: "Jedesmal, wenn ein Faden mit einer Last von einer gewissen Mindestgröße belastet wird, zerreißt er"; die Randbedingungen: "Für diesen Faden hier beträgt diese Größe 1 kg" und "Das an diesem Faden angehängte Gewicht ist ein 2-kg-Gewicht". Der besondere Satz oder die Prognose lautet dann: "Dieser Faden wird, wenn man dieses Gewicht an ihn hängt, zerreißen".

- 120) Ebenda, S. 31. Für die folgenden Ausführungen vgl. auch das III. und IV. Kapitel dieses Werkes. Die Problematik und der genaue Begründungszusammenhang dieser Wissenschaftstheorie können hier nur angedeutet werden. Eine gute Einführung findet sich bei Jürgen Wild, Grundlagen und Probleme der betriebswirtschaftlichen Organisationslehre, Berlin 1966. Siehe auch Wolfgang Stegmüller, Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie, 3. Aufl., Stuttgart 1965, bes. S. 346 ff.
- 121) Erich Kosiol, Betriebswirtschaftslehre und Unternehmensforschung. Eine Untersuchung ihrer Standorte und Beziehungen auf wissenschaftstheoretischer Grundlage. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft 1964, S. 755. Die Übernahme dieser Terminologie erscheint zulässig, da Kosiols Ausführungen trotz ihrer Auslegung auf die Betriebswirtschaftslehre an den zitierten Stellen allgemein wissenschaftstheoretische Prämissen behandeln.

abgebildet werden ¹²²⁾. Die Zweckmäßigkeit dieser weiten Begriffsfassung zeigt sich darin, daß für die vorliegende Untersuchung sowohl Gegenstände der empirischen Realität, z. B. Möglichkeiten der Arbeit im Sprachlabor, wie auch ideale Gegenstände, z. B. die keinerlei Realitätsbezug aufweisende Algorithmentheorie für die Aufstellung von Lernprogrammen, demselben Beschreibungszusammenhang der Fachdidaktik eingestellt werden können. Mit dem Modell einer Fachdidaktik für den Fremdsprachenunterricht versuchen wir eine isomorphe, zumindest homomorphe Abbildung eines Teilzusammenhanges aus dem Gesamtzusammenhang Erziehung. Es handelt sich um ein Sprachmodell, denn eine natürliche oder auch künstliche Sprache (z. B. in der Kybernetik und Informationstheorie) bildet die realen wie idealen Gegenstände ab ¹²³⁾. Gefordert sind einwandfreie Begriffsbildungen und Sprachregelungen - eine Arbeit, die mit der Zuordnung von Erkenntnissen über den Fremdsprachenunterricht zu diesem Modell zu leisten ist. Der Übergang zur Kalkülisierung, d. h. zum alleinigen Operieren auf der syntaktischen Ebene, scheint im gegenwärtigen Zeitpunkt für die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts noch ausgeschlossen, auch wenn in anderen Sozialwissenschaften hier bereits Fortschritte zu verzeichnen sind ¹²⁴⁾. Das ist begründet in der mangelnden Isomorphie, d. h. Strukturgleichheit, vom Betrachtungsgegenstand Fremdsprachenunterricht und dem fachdidaktischen Modell. Gemeint ist eine Entsprechung der zugehörigen Elemente und ihrer Beziehungen untereinander sowohl im Betrachtungs- als auch im Abbildungssystem ¹²⁵⁾. Da schon aufgrund der abstrahierenden Modellbildung nur die wichtigsten Ausschnitte aus dem Gegenstandsbereich abgebildet werden, kann

122) Ebenda, S. 754. Vgl. auch Erich Kosiol, Modellanalyse unternehmerischer Entscheidungen. In: Zeitschrift für handelswissenschaftliche Forschung 1961, S. 319. Gegenüber 1961 hat Kosiol seine Definition des Modellbegriffes jetzt allgemeiner gefaßt.

123) Vgl. hierzu auch I. M. Bocheński, Die zeitgenössischen Denkmethode, a.a.O., bes. S. 46 ff.

124) Vgl. Erich Kosiol, Betriebswirtschaftslehre und Unternehmensforschung, a.a.O., S. 755/756.

125) Ebenda, S. 755.

diese Isomorphie nur partieller (homomorpher) Natur sein.

Im Durchgang durch die gegenwärtigen didaktischen Konzepte stellten wir fest, daß der lerntheoretische Ansatz mit seiner Strukturanalyse des Unterrichts am besten geeignet scheint, die relevanten Probleme zu erfassen. Zur Erklärung dieser Probleme oder als Lösungsvorschläge werden auch empirisch gewonnene Ergebnisse anderer Wissenschaften, besonders der Sprachwissenschaften und Psychologie, heranzuziehen sein. Auf dieser ersten Stufe bleibt die Wertfrage ausgeklammert, weil Werturteile nicht zum deskriptiven, sondern zum präskriptiven Teil unseres Modells gehören. Das gilt ebenso für die Auslegung von wissenschaftlichen Erkenntnissen auf die praktische Lehrplanentscheidung oder den konkreten Unterricht. Die herangezogenen nomologischen Hypothesen "informieren über die möglichen Mittel für bestimmte Ziele und über ihre Nebenwirkungen, fordern aber nicht dazu auf, bestimmte Ziele bzw. Mittel zu billigen oder zu mißbilligen, zu wählen oder zu verwerfen" ¹²⁶⁾. Ihre Relevanz liegt darin, daß die menschlichen Möglichkeiten "kanalisiert" und "mögliche Ansatzpunkte für menschliches Handeln" gezeigt werden ¹²⁷⁾.

Nun ist es durchaus möglich, über nomologische Hypothesen zwei oder mehr für die Erreichung eines bestimmten Zweckes gleichgeeignete Mittel zu empfehlen. Soll innerhalb eines vorgegebenen Wertsystems ein fixierter Plan verwirklicht werden, kann die rationale Mittelwahl nicht mit Hilfe von erfahrungswissenschaftlich gewonnenen Sätzen erfolgen. Auf dieser zweiten Stufe benötigen wir daher die Entscheidungstheorie oder Entscheidungslogik, welche die möglichen Entscheidungen für die eine oder andere Alternative normativ nach Maßgabe eines vorbestimmten Kriteriums fällt ¹²⁸⁾. Die "Entscheidung für gewisse Handlungsalternativen wirft natürlich Bewertungsprobleme auf, die eine nichtkognitive

126) Hans Albert, Das Werturteilsproblem im Lichte der logischen Analyse. In: Gérard Gäggen (Hrsg.), Grundlagen der Wirtschaftspolitik, Köln, Berlin 1966, S. 44.

127) Hans Albert, Probleme der Theoriebildung, a.a.O., S. 67.

128) Vgl. Jürgen Habermas, Dogmatismus, Vernunft und Entscheidung, a.a.O., S. 246/247.

Dimension besitzen" 129).

Bevor ein solches prädeterminierendes Kriterium angewendet wird, gilt es, die einzelnen Alternativen vergleichbar zu machen 130), sie "ökonomisch" zu bewerten. Zugrunde gelegt ist in der Entscheidungstheorie eine "reine Ökonomik", die keinesfalls auf das "Wirtschaftsleben" beschränkt ist, sondern sich auf alle Lebensbereiche erstreckt 131). Unter diesem Aspekt könnte man sich z. B. eine "ökonomische" Bewertung von Methoden im Fremdsprachenunterricht vorstellen, denen als Planalternativen je nach Lerneffekt oder Informationsgewinn oder anderen Kriterien Maßzahlen zugeordnet würden. Zwischen derart aufbereiteten Alternativen wäre die Entscheidung zu treffen. Jedoch ist darauf hinzuweisen, daß die Zuordnung von Wertausdrücken zu den Alternativen bereits die Zielvorstellung des Aktors beinhaltet 132). Das gegenwärtig in der Entscheidungstheorie in Ansatz gebrachte Rationalitätsmodell "besteht in Maximen, die auf Grund eines Wertungssystems des Aktors bestimmen, welche Handlung aus der Vielzahl der möglichen Handlungen gewählt wird" 133). Damit engt sich die Problematik auf die logische Dimension ein. Wenn das Zielsystem, die Kriterien und die Alternativen gegeben sind, kommt es lediglich auf die stringente Umformung der eingegebenen Informationen an. Jeder Ansatz, "der die Entscheidungssituation vollständig oder ausreichend erfaßt, impliziert demnach zugleich deren Lösung" 134). Bei einer

129) Hans Albert, Probleme der Theoriebildung, a.a.O., S. 68.

130) Vgl. Erich Kosiol, Entscheidung, Information und Prognose. In: Erich Kosiol, Edmund Sundhoff (Hrsg.), Betriebswirtschaft und Marktpolitik. Festschrift für Rudolf Seyffert zum 75. Geburtstag, Köln und Opladen 1968, S. 279.

131) Vgl. Gérard Gäfen, Theorie der wirtschaftlichen Entscheidung, 2. Aufl., Tübingen 1968, S. 47: "Die reine Ökonomie besitzt ... ihre besondere Art von wissenschaftlichem Imperialismus; als allgemeinste Theorie der Entscheidungen usurpiert sie alle Lebensbereiche". - Das Buch trägt den Untertitel "Untersuchungen zur Logik und ökonomischen Bedeutung des rationalen Handelns".

132) Vgl. ebenda, S. 23.

133) Ebenda, S. 24.

134) Erich Kosiol, Entscheidung, Information und Prognose, a.a.O., S. 279. - "Die Entscheidung erscheint auf diese

Isolierung auf dieser Ebene hypostasierte man die konkurrierenden Interessenlagen zu Werten, da eine Diskussion über ein derartig abgeschlossenes System nicht mehr möglich wäre ¹³⁵⁾.

Von diesem entscheidungslogischen Kalkül ist die faktische Willenshandlung zu trennen, die den Plan in die Realität umsetzt. Für unsere Überlegungen kommt es darauf an zu zeigen, bis zu welchem Grade mit einem empirisch-analytischen Modell die Lehrplan- bzw. Unterrichtsentscheidungen logisch deduzierbar sind und einer intersubjektiven Nachprüfung standhalten. Das fachdidaktische Modell des Fremdsprachenunterrichts an Wirtschaftsschulen soll den Entscheidungsrahmen bilden, indem es über alle die jeweilige Unterrichtssituation determinierenden "Normen" (gebraucht im Bokelmannschen Sinn) Aufschluß gibt. Das zentrale Problem ist hierbei die Beschaffung aller Informationen, die für den Fremdsprachenunterricht relevant sein können - der entscheidende Grund dafür, daß der vorliegende Versuch vornehmlich als Forschungsprogramm und nicht als relativ abgeschlossene Realisation der Fachdidaktik anzusehen ist. Es gilt, mit Hilfe von nomologischen Hypothesen für Teilaspekte des Unterrichts Prognosen aufzustellen, wobei es extreme Schwierigkeiten bereiten wird -wenigstens nach unserem heutigen Wissensstand -, weite Bereiche des Fremdsprachenunterrichts mit Theorien abzusichern, die Falsifikationsversuchen standgehalten haben. Die Intention kann nur programmatischer Natur sein; in der Realität des Unterrichtsgeschehens wird man in vielen Fällen sich anders behelfen müssen ¹³⁶⁾. Eine solche Schwierigkeit stellt sich nicht allein

Weise als Spezialfall der Transformation von Informationen" (S. 280).

135) Vgl. auch Jürgen Habermas, Dogmatismus, Vernunft und Entscheidung, a.a.O., S. 247. Siehe auch Gäfen (ohne Hervorhebung): "Das Ergebnis der Entscheidung muß keineswegs in einem alltäglichen Sinne 'vernünftig' erscheinen, da der Akteur ein Wertsystem haben kann, das zwar in sich kohärent ist, aber im Vergleich zu dem anderer Akteure absurd erscheint. Eine solche Absurdität läßt sich nur definieren durch Vergleich mit einem Standard der Normalität von Werten und Zielen" (Theorie ..., a.a.O., S. 26).

136) Vgl. auch Erich Kosiol, Entscheidung ..., a.a.O., S. 285.

für die Pädagogik, wenngleich hier der Forschungsrückstand relativ groß zu sein scheint. Hans Albert konstatiert, daß es theoretisch fundierte, längerfristig gültige Prognosen in den Sozialwissenschaften kaum geben dürfte, "da im sozialen Bereich die dazu notwendigen Bedingungen (wie genügende Isolierbarkeit der Fakten, Stationarität der Prozesse, rekurrentes System, der Verf.) nach unserem bisherigen Wissen meist nicht vorliegen" ¹³⁷⁾.

Auch von der unvollkommenen Informationsbasis der Prognosen her läßt sich argumentieren; daß nur wenige bewährte Prognosen über reale Sachverhalte existieren, liegt an der "Unvollständigkeit", der "Unbestimmtheit", der "Unsicherheit" und der "Ungewißheit" vorhandener Informationen ¹³⁸⁾: Unvollständigkeit, weil viele wichtige Teilinformationen über den Fremdsprachenunterricht völlig fehlen (mangelhaftes Wissen um bestimmte Lernvorgänge; mangelnde Eignung der Informationen für ganz konkrete Tatbestände); Unbestimmtheit aufgrund des zu geringen Informationsgehaltes; Unsicherheit wegen der mangelnden abschließenden Determinierbarkeit eines sozialen Prozesses, wie ihn der Unterricht darstellt ¹³⁹⁾; Ungewißheit als mehr "intrasubjektiv-psychologische Eigenart" des Menschen, weil die Gewißheit einer unvollkommenen Informationsbasis bei dem die Entscheidung Treffenden Zurückhaltung oder Wagemut bewirken kann und so seine Verhaltensweisen beeinflußt: Partielle Erfahrungssätze über die Arbeit im Sprachlabor lassen den einen Lehrer weiter an der Berechtigung zweifeln, breite Bereiche des Sprachunterrichts den technologischen Hilfsmitteln zu überantworten, während andere gerade angesichts der Unsicherheit ihre Anstrengungen im Sprachlabor forcieren.

137) Hans Albert, Probleme der Theoriebildung, a.a.O., S. 62/63 (Albert beruft sich in diesem Zusammenhang auf Popper).

138) Vgl. Erich Kosiol, Entscheidung ..., a.a.O., S. 286/287.

139) Vgl. hierzu Karl R. Popper, Logik der Forschung, a.a.O., S. 77 ff.: Je weniger empirischen Gehalt, d. h. Information, eine Theorie hat, desto geringer ist ihre Möglichkeit der Falsifikation, und umgekehrt.

Wegen der im allgemeinen nicht ausreichenden Zahl nomologischer Hypothesen werden zum Zweck rationaler Entscheidungen auch Sätze zugelassen, die aufgrund ihrer Formulierung nicht falsifizierbar sind, jedoch als "Quasi-Invarianzen" angesehen werden können und "Projektionen" gestatten¹⁴⁰⁾. Man kehrt damit zurück zum "induktionslogischen Konzept des relativen Bewährungsgrades einer Aussage als Verifikationsmaßstab für Informationen in bezug auf eine bestimmte Menge von Erfahrungswissen" und rekurriert so auf Wahrscheinlichkeitsurteile bei Angabe des Konfidenzgrades¹⁴¹⁾.

Da der Unterrichtsbetrieb laufend Entscheidungen fordert, ist es wichtig, in der Analyse den möglichen Teilinformationsgrad zu bestimmen und in der Planung alle gegenwärtig verfügbaren Informationen zu sammeln und für den Unterricht fruchtbar zu machen, wofür sich das lerntheoretische Modell besonders zu eignen scheint. Eine derartige systematische Informationssammlung bringt auch Anregungen für die empirische Forschung, die ihrerseits viel gezielter bisher vernachlässigte Bereiche in Angriff nehmen kann. Das fortwährende Bemühen, möglichst nur aus nomologischen Hypothesen das fachdidaktische Gebäude zu errichten, zeitigt ein Ergebnis sofort: Alle bisher bestehenden Wertsysteme, z. B. die aktuellen Lehrpläne oder auch Stundenentwürfe, werden einer Bewährungsprüfung unterzogen. Ein Beispiel diene der Veranschaulichung¹⁴²⁾: In dem Bildungsplan eines Bundeslandes findet man die Formulierung, daß der Abiturient gelernt haben müsse, sich im Gespräch "dem gebildeten Ausländer gegenüber zu behaupten". Interpretiert man diese anspruchsvolle Formulierung von dem notwendigen Wortschatz her -

140) Vgl. Hans Albert, Probleme der Theoriebildung, a.a.O., S. 63. "Prognose" und "Projektion" sind deutlich von der "Prophetie" abgesetzt, welche versucht, "die geschichtliche Entwicklung langfristig und unbedingt vorherzusagen" (S. 64).

141) Erich Kosiol, Entscheidung ..., a.a.O., S. 288.

142) Vgl. Peter-Martin Roeder, Thesen zur Auslese durch den neu-sprachlichen Unterricht. In: Peter-Martin Roeder (Hrsg.), Pädagogische Analysen und Reflexionen. Festschrift für Elisabeth Blochmann zum 75. Geburtstag, Weinheim und Berlin 1967, S. 314 ff.

hierfür liegen bereits empirische Untersuchungen vor - und unterwirft dann die damit vom Schüler geforderte Beherrschung des Wortschatzes einem Test, so zeigt sich, daß die jährlich und insgesamt erzielten Lernerfolge weit unter dem im Lehrplan geforderten Soll liegen. Peter-Martin Roeder hat diesen Sachverhalt partiell nachgewiesen, indem er den Umfang des (in einem relativ genau bekannten Verhältnis zum Sprech- und Hörwortschatz stehenden) Lesewortschatzes bei den Schülern ermittelte. Hier trägt also die Strenge der empirisch überprüfbaren Sätze zur Korrektur der bestehenden Lehrpläne bei und weist als Prognose oder Projektion auf Wortmengen hin, die in einem festgelegten Zeitraum auf einer bestimmten Altersstufe durchschnittlich für einen definierten Zweck (hier: Leseverständnis) gelernt werden können.

Wenn die empirischen Forschungsergebnisse einer fachdidaktischen Strategie eingestellt werden, die rational anderen konkurrierenden Interessen entgegentritt, erreichen wir die dritte der von Habermas genannten Stufen. Diese Fachdidaktik richtete sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt gegen die bestehenden Lehrpläne mit ihren Einwirkungsmöglichkeiten auf den konkreten Unterricht. Um diesen Kampf bestehen zu können, benötigt die Fachdidaktik ein leitendes Interesse oder - um in der entscheidungslogischen Terminologie zu bleiben - eine präskriptive Theorie. Das entscheidungstheoretische Konzept allein besitzt nur eine begrenzte empirische Wirksamkeit, die zudem noch auf den Einzelfall beschränkt bleibt ¹⁴³⁾. Zurückzuführen ist dieser Mangel auf die fehlenden bzw. unzureichenden Informationen über die zu beurteilenden Vorgänge, womit nicht die Forderung aufgehoben ist, möglichst alle Entscheidungen systematisch auf gesicherte Theorien zu gründen ¹⁴⁴⁾. Aus dem erfahrungswissenschaftlichen Versagen der Entscheidungstheorie folgt die Notwendigkeit einer "normative(n) Interpretation" der zu beurteilenden Sach-

143) Vgl. Gérard Gäfgen, Theorie ..., a.a.O., S. 63.

144) Vgl. Gérard Gäfgen, Einleitung des Herausgebers. In: Gérard Gäfgen (Hrsg.), Grundlagen der Wirtschaftspolitik, a.a.O., S. 13.

verhalte ¹⁴⁵⁾; dem technologischen Prognose- und Projektionswissen muß sich aus strategischen Gründen eine "normative Entscheidungshilfe" ¹⁴⁶⁾ anlagern. Die Ausklammerung von Werten auf den beiden unteren Stufen wird jetzt notwendigerweise zurückgenommen. Unser Modell wird damit nicht unbrauchbar: Selbst wenn die deskriptive Basis zu schmal wird, läßt es sich "immer noch benutzen, um konkreten Akteuren ein Handeln nach dem Modell zu empfehlen". Dadurch daß bestimmte Normen vor anderen bei der Bestimmung "richtigen Handelns" ausgezeichnet werden, "kann man Sollsätze statt Seinssätze daraus ableiten" ¹⁴⁷⁾ und so seine Strategie gewinnen.

Die Ausrichtung unseres Modells an entscheidungstheoretischen Überlegungen zeigte die Notwendigkeit, aus strategischen Gründen normative Elemente in die Fachdidaktik mit aufzunehmen. Um diese Entscheidung kommt man nicht herum. Selbst der ausdrückliche Verzicht auf alle Präskriptionen, d. h. der alleinige Bezug auf nomologische Hypothesen, würde als Norm in der Fachdidaktik wirksam: Die technologische Reduktion lieferte diesen pädagogischen Teilbereich einem Dezinismus aus. Will man nicht darauf verzichten, die Entscheidungen bei der Lehrplangestaltung und im Unterricht überhaupt einer Kontrolle auszusetzen, so stößt man auf eine normative Dimension, bei der es darauf ankommt, ob einige Normen einen Vorrang vor anderen beanspruchen dürfen. Dieses Problem ist nur noch über ein hermeneutisches Vorgehen zu klären. Eine Prämisse ist über unseren Ansatz schon

145) Gérard Gäfgen, Theorie ..., a.a.O., S. 81: Es zeigt sich, "daß man Wirtschaftswissenschaft (und übertragen auch die Pädagogik, der Verf.) als deskriptive und als normative Disziplin auffassen kann und daß, soweit sie als Erfahrungswissenschaft versagt ..., nur noch die normative Interpretation übrigbleibt".

146) Jürgen Habermas, Zur Logik der Sozialwissenschaften, Beiheft 5 zur Philosophischen Rundschau, Tübingen 1967, S. 56.

147) Gérard Gäfgen, Theorie ..., a.a.O., S. 51.

festgelegt und der normativen Strategie vorgegeben. Die bekannten nomologischen Hypothesen mit ihren daraus abgeleiteten Prognosen sowie die "quasi-invarianten" Theorien mit ihren Projektionsmöglichkeiten bestimmen den Spielraum der zu wählenden Norm, die damit einen formalen Charakter gewinnt. Denn positiv inhaltlich formulierte Sätze können nur über den erfahrungswissenschaftlich gesicherten Prozeß der Theoriebildung gewonnen werden. An dieser Stelle bietet es sich an, als die einzuschlagende normative Strategie das emanzipatorische Interesse der Pädagogik an der Entwicklung des Menschen zu wählen, wie es im Bildungsbegriff zum Ausdruck kommt. Da Lehrpläne wie Unterricht ihrer zur Schau getragenen Intention nach immer auf das "Mündigwerden" des einzelnen abzielen, kann man in der Verschränkung von empirisch-analytischen und hermeneutischen Verfahren die Leitbegriffe an demselben interessenbestimmten Zusammenhang, auf den sie abzielen, auch messen. Allerdings taucht hier sofort eine zentrale Schwierigkeit auf: Die Bindung der Normen an die Praxis und ihre Reflexion in dieser kann nur über eine "dialektische Doppelzüngigkeit" geschehen ¹⁴⁸⁾, was die Operationalität der in Ansatz gebrachten Begriffe nicht gerade erhöht. Über das Ernstnehmen der behaupteten Intentionen gewinnt ein "objektiv-sinnverstehendes Verfahren" die Kraft, durch den hermeneutisch reflektierenden Vergleich mit der Praxis, die systematisch mit empirisch-analytischen Verfahren weiter aufgeschlüsselt wird, den ideologischen Gehalt der behaupteten Ziele aufzudecken.

Gelänge es, den Entscheidungsprozeß und die normativen Regeln operationabel zu machen, d. h. kurzsymbolisch

148) Jürgen Habermas, Kritische und konservative Aufgaben der Soziologie, a.a.O., S. 229.

Vgl. für diese ganze Problematik auch den Aufsatz von Ilse Dahmer, Theorie und Praxis, a.a.O.

darzustellen, könnten diese theoretisch auf der vierten Stufe einer Maschine übertragen werden. Derartige Modelle existieren zwar in der Pädagogik schon, arbeiten jedoch mit unhaltbaren Prämissen und mit Erschleichungen im Begründungszusammenhang ¹⁴⁹⁾.

Als Resümee unserer Überlegungen erweist sich für die Pädagogik die Zweckmäßigkeit, mit dem Wissenschaftsbegriff der dialektischen Wissenschaftstheorie zu arbeiten, um Wertsysteme, die in den Unterricht hineinwirken, auf ihre Verbindlichkeit prüfen zu können. Der rein empirisch-analytische Ansatz ist damit aufgehoben in der dialektischen Ideologiekritik ¹⁵⁰⁾.

149) Vgl. Bernhard und Christine Möller, Perspektiven der didaktischen Forschung, München, Basel 1966; Bernhard Möller, Analytische Unterrichtsmodelle, München, Basel 1966. Siehe auch die Rezension: Frank Achtenhagen, Kritische Anmerkungen zu zwei Büchern über Didaktik von Bernhard und Christine Möller. In: didactica 1968.

150) Vgl. die Arbeiten von Max Horkheimer, Theodor W. Adorno und Jürgen Habermas. Zur Kontroverse dieses Konzeptes mit dem analytischen Empirismus siehe die Auseinandersetzung zwischen Popper und Adorno, zu der Habermas einen Nachtrag geschrieben hat. In: Ernst Topitsch (Hrsg.), Logik der Sozialwissenschaften, 2. Aufl., Köln, Berlin 1965, bzw. zwischen Albert und Habermas in der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie seit 1964.

3.42 Elemente des Modells

Herwig Blankertz hat in einem anderen Zusammenhang angedeutet, wie das Verhältnis von normativer Theorie - der Bildungstheorie - und den aller Lehrplangestaltung und Unterricht vorgegebenen Bedingungen organisiert werden könnte ¹⁵¹⁾. Das Operationalisierungsproblem für die Bildungstheorie wurde dabei nicht isoliert im Sinne des analytischen Empirismus gelöst, sondern ebenfalls im Gefolge dialektischer Wissenschaftstheorie. Die von außen an die Lehrplankonstrukteure und an die Lehrer herangetragenen Ansprüche gehören den verschiedensten Bereichen an; zum Teil sind es nomologische Hypothesen als Erkenntnisse anderer, für das Fach relevanter Wissenschaften, in erster Linie aber Ideologien unterschiedlicher Provenienz, wie politische Zielvorstellungen staatlicher Organe, Glaubenswahrheiten religiöser Gruppen, Ausbildungsstandards in Wirtschaft oder Universität als Abnehmerorganisationen der Schule oder auch Interessenkonstellationen einzelner Verbände u. a. m. ¹⁵²⁾. Alle an die Fachdidaktik und den Unterricht herangetragenen Ansprüche optimal zu erfüllen, ist unmöglich, weil diese nie gleichsinnig wirken; die Pädagogik hat die gesellschaftspolitischen Aufgaben ernstzunehmen, kann ihnen freilich nicht ihren Platz innerhalb einer politischen Rangordnung anweisen ¹⁵³⁾. Die Schwierigkeit besteht in der Herauslösung sachlich berechtigter Ansprüche aus dem jeweiligen Argumentationszusammenhang der an der Sprachausbildung Interessierten. Um die berechtigten Ansprüche sammeln zu können, benötigen wir ein Schema, das die Prüfung

151) Vgl. Herwig Blankertz, Berufsbildungstheorie und berufliche Ausbildungskonzeptionen. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 1967, S. 408 ff.

152) Vgl. auch die Beispiele bei Blankertz, ebenda, S. 416 - 419.

153) Vgl. ebenda, S. 419.

und Sichtung der an den Sprachunterricht gestellten Anforderungen ermöglicht: das modifizierte Modell lerntheoretischer Didaktik.

Für die weiteren Ausführungen wird darauf zu achten sein, daß gemäß der Entwicklung des vorliegenden fachdidaktischen Ansatzes aus der Entscheidungstheorie die pädagogische normative Strategie, die "Sinn-Norm für die Erziehung", in Einklang gebracht werden kann mit den einzelnen Bedingungsfaktoren. Die hier gewählte Strategie für die Bedingungsprüfung sei das Vernunftpostulat ¹⁵⁴⁾, wie es am Ende der Aufklärung von Immanuel Kant formuliert wurde und in das bildungstheoretische Konzept Wilhelm von Humboldts eingegangen ist. Gegenwärtig wird unter dem Einfluß der dialektischen Wissenschaftstheorie versucht, die ideologischen Überwucherungen des Humboldtschen Bildungsbegriffes wegzubeizen und den reinen, auf Kant rückführbaren Kern freizulegen, der das emanzipatorische Interesse am Menschen enthält ¹⁵⁵⁾. Aus der gemeinsamen Wurzel Kant erklären sich vielleicht auch Gemeinsamkeiten in bezug auf diese emanzipatorische Intention zwischen den Arbeiten der Dialektiker und Poppers ¹⁵⁶⁾. Die Wahl des Vernunftpostulates oder äquivalent des Bildungsbegriffes als Sinn-Norm für die Erziehung

154) Bokelmann nennt daneben noch bezeugte Glaubenssätze oder politische Weltanschauungen. Vgl. Hans Bokelmann, Maßstäbe pädagogischen Handelns, a.a.O., S. 33.

155) Vgl. Wilhelm von Humboldt, Werke in fünf Bänden, hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel, Stuttgart 1960 ff. Dazu als Interpretation: Clemens Menze, Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen, Ratingen bei Düsseldorf 1965. Zur Purgierung des Humboldtschen Ansatzes vgl. Klaus Mollenhauer, Pädagogik und Rationalität, a.a.O.; Herwig Blankertz, Bildungstheorie und Ökonomie. In: Pädagogische Provokationen I, Weinheim und Berlin 1966, S. 61 ff. Siehe auch Theodor W. Adorno, Theorie der Halbbildung. In: Sociologica II, Frankfurt am Main 1962, S. 168 ff.

156) Vgl. Karl R. Popper, Logik der Forschung, a.a.O., S. XXV/XXVI. Vgl. auch die Schlußbemerkungen bei Hans Albert, Probleme der Theoriebildung, a.a.O., S. 70: "Sozialwissenschaftliche Theorien ... können dazu verwendet werden, allgemeine Zusammenhänge in den sozialen Zuständen aufzudecken, mögliche Ansatzpunkte einer Reform zu zeigen und überhaupt die kritische Diskussion über soziale Tatbestände

hat sich im Fortgang der Überlegungen zu motivieren: So muß zu jedem Bedingungsfaktor im Bereich der Sachnormen ein Spannungsverhältnis herzustellen sein, über das die an den Unterricht herangetragenen Ansprüche kritisch geprüft werden können. Die Kritik wird sich sowohl gegen den unreflektierten Ansatz technologischen Wissens im Bereich des Sprachunterrichts - wie es z. B. auf Seiten der kybernetischen Pädagogik geschieht - als auch gegen andere Sinn-Normen richten, die sich gefallen lassen müssen, über den dialektischen Wissenschaftsbegriff mit analytischen und hermeneutischen Methoden in ihrer Bedingtheit aufgewiesen zu werden ¹⁵⁷⁾. Hier knüpft dieses fachdidaktische Modell an die geisteswissenschaftliche Didaktik an ¹⁵⁸⁾, die die gesellschaftlichen und politischen Normen mit ihrer Einflußnahme auf die Erziehung nicht verketzerte, ihnen aber über den formal gehaltenen Bildungsbegriff eine pädagogische Zielsetzung abverlangte. Denn eine Fachdidaktik wird immer durch die unterschiedlichsten Normen, die Bedingungsfaktoren determiniert sein.

Blankertz versucht in einem ersten Zugriff zu zeigen, in welcher Weise eine Operationalisierung der Bildungstheorie im Hinblick auf eine bestimmte Konzeption von Unterricht erfolgen könnte ¹⁵⁹⁾: Der Mensch ist immer "Zweck, nie bloßes Mittel"; Sprachausbildung ist derart "anzulegen, daß sie zugleich etwas für die Persönwerdung des Menschen leistet", d. h. der Bereich der Sprachausbildung ist prinzipiell so zu strukturieren, daß die jeweils getroffenen Unterrichtsentscheidungen

zu befruchten ... So wird Sozialwissenschaft selbst zu einem Agens sozialen Wandels". Siehe besonders Hans Albert, Traktat ..., a.a.O.

- 157) Wir unterstellen hier für die Pädagogik eine Überlegenheit der Kantischen Beweisführung für Emanzipation über andere Normen. Dieser Beweis wäre selbstverständlich nicht mit den Mitteln des analytischen Empirismus zu führen. Vgl. Herwig Blankertz, Bildungsbegriff, a.a.O.
- 158) Vgl. besonders den Beitrag von Ilse Dahmer, Theorie und Praxis, a.a.O.
- 159) Vgl. Herwig Blankertz, Berufsbildungstheorie ..., a.a.O., S. 416. Das auf die Berufsausbildung bezogene Beispiel wenden wir analog auf den Fremdsprachenunterricht an.

jedem einzelnen einsichtig werden können; "Ausbildung und Bildung (sind) als Einheit zu fassen" ¹⁶⁰⁾, woraus die Verträglichkeit der gewählten Sinn-Norm mit den die Sprachausbildung determinierenden, im folgenden kurz vorgestellten Entscheidungs- und Bedingungsfeldern zu resultieren hat.

Die Intentionalität ¹⁶¹⁾ als Ausdruck der pädagogischen Absichten im Unterricht ist aller Lehraktivität vorgegeben. Dabei ermöglicht die Analyse eine Dreigliederung der Lernprozesse bei gleichzeitiger Unterscheidung von Qualitätsstufen (Anbahnung, Entfaltung, Gestaltung): Die Lernintentionen lassen sich in die folgenden drei Klassen aufspalten: Kognitiv-aktive Intentionen (Kenntnisse, Erkenntnisse, Überzeugungen) - affektiv-pathische Intentionen (Anmutungen, Erlebnisse, Gesinnungen) - pragmatisch-dynamische Intentionen (Fähigkeiten, Fertigkeiten, Gewohnheiten).

Bei der Analyse der Intentionen werden die Entscheidungen der politisch-gesellschaftlichen Gruppen aufgedeckt, bestimmte Lernprozesse als "Bildung" zu interpretieren, insbesondere in der Entgegensetzung Berufsbildung/Allgemeinbildung ¹⁶²⁾, wogegen sich die geisteswissenschaftliche Pädagogik nicht hatte zur Wehr setzen können, da ihre Forschungsmethodologie die Abwehr von Ideologien nicht gestattete, sondern diese über den hermeneutischen Zirkel in ihr Programm aufnehmen und unreflektiert bestätigen mußte. Durch die formale Fassung des Bildungsbegriffes, die nur seinen negativ eingrenzenden Gebrauch zu-

160) Vgl. in diesem Zusammenhang auch die Ausführungen bei Herwig Blankertz, Zum Begriff des Berufs in unserer Zeit. In: Herwig Blankertz, Arbeitslehre in der Hauptschule, 2. Aufl., Essen 1968, S. 23 ff. Josef Derbolav hat hierzu einen konträren Standpunkt bezogen. Vgl. Josef Derbolav, Allgemeinbildung und Berufsbildung in bildungstheoretischer Sicht. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 1967, S. 801 ff.

161) Vgl. Paul Heimann, Didaktik als Theorie und Lehre, a.a.O., S. 416 - 418; Wolfgang Schulz, Unterricht - Analyse und Planung, a.a.O., S. 25 - 26.

162) Vgl. Herwig Blankertz, Berufsbildung und Utilitarismus, Düsseldorf 1963. Siehe auch den eben genannten Aufsatz von Josef Derbolav.

läßt, sollte man für die Gegenwart zunächst versuchen, die Schule so einzurichten, "daß Bildung nicht verhindert wird" ¹⁶³⁾.

Eng mit der Intentionalität verbunden ist das zweite Entscheidungsfeld, die Thematik ¹⁶⁴⁾; erst beide zusammen bilden das Unterrichtsziel und implizieren überdies die Methodik und Medienwahl. Die Inhalte eines Faches, z. B. des nach Englisch, Französisch oder Spanisch differenzierten Fremdsprachenunterrichts an Wirtschaftsschulen, lassen sich in ihren Grundformen wenigstens als Wissenschaften, Techniken oder Pragmata klassifizieren. Eine Fachdidaktik ist demzufolge nicht allein die Umsetzung einer Wissenschaft auf eine bestimmte Schulart oder Altersstufe. Paul Heimann schlägt vor, statt von "Bildungsinhalten" besser von "Lernpotentialen" zu sprechen, die sich in den einzelnen Wissenschaften anbieten ¹⁶⁵⁾.

Das dritte Entscheidungsfeld bildet die Methodik ¹⁶⁶⁾. Die lerntheoretische Didaktik hat wohl zuerst gezeigt, wie die Methoden verschiedenen Ebenen angehören, die sich nicht ausschließen. Sie unterscheidet die Methodenkonzeptionen - ganzheitlich-analytische, elementenhaft-synthetische Verfahren, Projekt- und fachgruppenspezifische Verfahren -, die von einem Gesamtplan des zu haltenden Unterrichts her die einzelnen Lernschritte festlegen. Es folgen Artikulationsschemata des Unterrichts nach Stufen oder Lernphasen, die mit unterschiedlicher Terminologie einen Bereich überdecken, dessen Grenzen lernpsychologisch durch Motivation bzw. Transfer bestimmt sind ¹⁶⁷⁾; weiter die Sozialformen des Unterrichts (Frontal-, Teilgruppen-,

163) Paul Heimann, Didaktik ..., a.a.O., S. 417.

164) Vgl. ebenda, S. 418 - 420; Wolfgang Schulz, Unterricht ..., a.a.O., S. 28 - 30.

165) Paul Heimann, S. 419.

166) Vgl. ebenda, S. 420 - 421; Wolfgang Schulz, S. 30 - 34.

167) Vgl. auch die Werke von Heinrich Roth, Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, a.a.O., und von Walter Guyer, Wie wir lernen, 4. Aufl., Erlenbach-Zürich, Stuttgart 1964.

Einzelunterricht, Kreissituation), Aktionsformen des Lehrenden (Vortrag, Frage, Gespräch, Demonstration etc.) und schließlich die Urteilsformen, über die der Lehrer seinen Unterricht in dem ihm gemäßen Stil hält.

Das vierte Entscheidungsfeld, die Medienwahl ¹⁶⁸⁾, ist mehr aus propagandistischen Gründen von den Methoden getrennt, um auf die wachsenden Möglichkeiten des Einsatzes technischer Mittel im Unterricht aufmerksam zu machen. Für den Fremdsprachenunterricht ist in erster Linie das Sprachlabor mit all seinen Spielformen zu nennen.

In den Bedingungsfeldern werden mit den anthropogenen Voraussetzungen ¹⁶⁹⁾ die Anlagen und die Erfahrungen von Schülern und Lehrern erfaßt. Ein bestimmter "Anpassungsstand" und eine gewisse "Anpassungsoffenheit" sind in jedem Unterricht vorausgesetzt.

Die sozial-kulturellen Voraussetzungen ¹⁷⁰⁾ erfassen das politisch-gesellschaftliche Kräftespiel bei der Lehrplangestaltung und Lehrorganisation.

168) Vgl. Paul Heimann, S. 421/422; Wolfgang Schulz, S. 34 - 36.

169) Vgl. Paul Heimann; S. 416; Wolfgang Schulz, S. 36.

170) Vgl. Paul Heimann, S. 416; Wolfgang Schulz, S. 36/37.

4. Anwendung des fachdidaktischen Modells auf den fremdsprachlichen Unterricht an Wirtschaftsschulen

4.1 Bemerkungen zum vorgelegten Forschungsprogramm

Eine auf die Verwendung von nomologischen Hypothesen abzielende, sich als Entscheidungshilfe verstehende Fachdidaktik wird vornehmlich drei Aufgaben zu lösen haben:

1. Die präzise auf Überprüfbarkeit abgestellte Neufassung der Unterrichtsziele.

Diese Forderung bedeutet das Durchforsten bestehender Bildungspläne nach Leerformeln sowie die Reduzierung der in den einzelnen Schultypen dem Schüler vorgegebenen Leistungsstandards auf beobachtbares Verhalten als das Ergebnis von Lernprozessen. Die damit notwendig werdende Begrenzung der Lernziele ermöglicht erst ihre Überprüfbarkeit. Daraus folgt

2. die Einbeziehung von Beurteilungsmethoden für die objektiv zu erfassenden Schülerleistungen.

Die Zahl der zur Zeit in Deutschland publizierten Leistungstests ist äußerst begrenzt gegenüber der von Robert Lado angedeuteten Fülle von Einsatzmöglichkeiten ¹⁾. Lado beschränkt die Anwendung von Tests nicht allein auf die Ermittlung von schriftlichen Leistungen, sondern zeigt die prinzipiellen Anwendungsmöglichkeiten bei der Überprüfung der Aussprache und Betonung, der Grammatik, des Vokabulars, des Hörens,

1) Vgl. die im Verlag Julius Beltz erscheinende Reihe "Deutsche Schulleistungstests". Siehe auch Karlheinz Ingenkamp, Die deutschen Schulleistungstests, Weinheim 1962. Die von Ingenkamp an den vorliegenden deutschen Fremdsprachentests geübte Kritik ist z. T. auf Widerspruch gestoßen; vgl. hierzu Peter Doyé, Hans-Manfred Ledig, Englischunterricht an der Berliner Oberschule Praktischen Zweiges, Berliner Arbeitskreis Didaktik, Berlin 1963, bes. S. 9. (Es handelt sich hier um eine empirische Untersuchung mit dem Leistungstest B 6 (Englisch)). Siehe auch Kap. 4.342.

Verstehens, Sprechens, Schreibens und Übersetzens, ja, er hält das Testen von Kulturverständnis und Einstellungen zu anderen Völkern für durchführbar ²⁾).

3. Die Anwendung neuer Unterrichtsmethoden unter Berücksichtigung der entsprechenden Medien.

Den Lehrplänen sind die über empirische Forschung für dieses Gebiet formulierten Prognosen bzw. Projektionen vorgegeben. Die gemäß dem Implikationszusammenhang von Inhalten und Methoden im Lehrplan aufzuführenden methodischen Möglichkeiten müssen an der Schulwirklichkeit orientiert sein; damit wären z. B. bei der Ausrüstung einer Schule mit einem Sprachlabor oder mit der Verbesserung der jeweils vorhandenen Medienausstattung die Zielformeln der veränderten Situation anzupassen ³⁾).

Die drei Aufgaben bedingen und begrenzen sich gegenseitig. Ihre Abhängigkeit vom Stand der empirisch-analytischen Forschung und von der Ausrüstung der Schulen mit methodischen Hilfsmitteln, die die Ausnützung der vorhandenen technischen Möglichkeiten gestatten, wird deutlich. Für die Lösung dieser fachdidaktischen Aufgaben ist nun nicht eine Wissenschaft kompetent, die - auf ihre Eigenständigkeit pochend - alle relevanten Probleme im Alleingang zu lösen versuchen müßte; die anstehenden Fragen sind vielmehr interdisziplinär zu bewältigen.

Der programmatische Charakter dieser Studie erklärt, daß für die folgenden Ausführungen keine vollständige Aufzählung aller einschlägigen Forschungsergebnisse erwartet werden darf. Es wird nur entwickelt, wie der gesamte Bereich des Fremdsprachen-

2) Siehe Robert Lado, Language Testing, 4. ed., London 1965, bes. p. 39 ff.

3) Das ist keine normative Forderung im Sinne einer außerempirischen Setzung, sondern notwendige Transformation von übernomologische Hypothesen gewonnenen Informationen.
Vgl. Kap. 3.41.

unterrichts an Wirtschaftsschulen konsequent zu gestalten wäre. Wegen der beschränkten Zahl der zur Verfügung stehenden Prognosen/Projektionen können die zur Zeit gültigen Lehrpläne ohnehin nicht mit einem Schlag durch neue, wissenschaftlich gesicherte abgelöst werden. Daher hat notwendigerweise mit dem Aufbau der neuen Lehrpläne (Kap. 4.2) die Kritik an den bestehenden zu erfolgen (Kap. 4.3). Für das Praktische dieser Strategie dürfte es sich als vorteilhaft erweisen, zusammen mit den Lehrplänen geeignete, d. h. zumindest partiell auf Prognosen oder Projektionen gegründete Muster für Unterrichtseinheiten als zusätzliche Entscheidungshilfe den Lehrern vorzugeben (Kap. 4.4). Daneben wären Weiterbildungsmöglichkeiten für die Lehrer vorzusehen, die sich auf die Sprachvervollkommenung, die Fremdsprachentheorie, die Anwendung statistischer Methoden und Tests sowie auf die Schulung an neu entwickelten Medien für den Fremdsprachenunterricht zu beziehen hätten ⁴⁾.

Bevor wir Anwendungsmöglichkeiten unseres fachdidaktischen Modells erläutern, wollen wir es noch auf seine Verträglichkeit mit zwei Forschungsansätzen überprüfen, welche die Probleme eines einzelnen Unterrichtsfaches - insbesondere die Festlegung der Unterrichtsziele - von einem umfassenderen Ansatz her einer praktikablen Lösung zuzuführen beanspruchen.

Saul B. Robinsohn will mit einer "Revision des Curriculum" das gesamte Bildungsgefüge reformieren, und zwar nicht über behördliche "ad-hoc-Arrangements", sondern über den Einsatz "wissenschaftlich fundierter und systematisch konstruierter Apparate" ⁵⁾.

-
- 4) Die Notwendigkeit dieser Forderungen wird durch Ergebnisse von empirischen Untersuchungen zur Didaktik der Zweijährigen Kaufmännischen Berufsfachschule unterstrichen, die das Institut für Wirtschaftspädagogik der Freien Universität Berlin unter Leitung des Verf. im Herbst 1965/Frühjahr 1966 mit Direktoren, Sprachlehrern und Schülern durchführte. Weiter unten (Kap. 4.34) wird auf diese Untersuchung noch genauer eingegangen.
- 5) Saul B. Robinsohn, Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied am Rhein, Berlin 1967, S. 10. Für die seiner Meinung nach ungenauen Termini "Bildungskanon", "Lehrplan" o. ä. propagiert Robinsohn den Begriff "Curriculum", der, zur Zeit des Barock allgemein in Deutschland

Die Plattform für sein Vorgehen gewinnt Robinsohn über die Kritik an der geisteswissenschaftlichen Didaktik, indem er den Bildungstheoretikern vorwirft, das "Problem einer systematischen Revision" der das Bildungsgefüge bestimmenden Inhalte nicht gelöst zu haben ⁶⁾. In der didaktischen Diskussion ist hiermit eine bemerkenswerte Position bezogen, da ja gemeinhin der geisteswissenschaftlichen Didaktik der genau entgegengesetzte Vorwurf gemacht wird, nämlich mit ihrem Bildungsbegriff die Übereinkunft über die Ziele herbeizuführen. In der Curriculumforschung soll der in den Bildungsplänen enthaltene gesellschaftlich-politische Konsens überprüft, aktualisiert und "mit den neueren Ergebnissen der Wissenschaften konfrontiert werden" ⁷⁾.. Es ergibt sich die Aufgabe, "Methoden zu finden und anzuwenden", mit deren Hilfe die Lebenssituationen "und die in ihnen geforderten Funktionen, die zu deren Bewältigung notwendigen Qualifikationen und die Bildungsinhalte und Gegenstände, durch welche diese Qualifizierung bewirkt werden soll, in optimaler Objektivierung identifiziert werden können" ⁸⁾. Für eine solche Curriculumforschung nennt Robinsohn einige Voraussetzungen: Zunächst sollte der gesamte Umfang der Schulbildung festgestellt und erst dann nach Fächern aufgeschlüsselt werden; den Fachwissenschaften billigt er wegen ihrer systematischen Beobachtung und Bewältigung der Welt eine Vorrangstellung in der Curriculumreform zu, wobei ihnen das Einüben von Fertigkeiten sowie eine kognitive und affektive Erziehung zur Seite zu treten hätte ⁹⁾. Für die Aufnahme von Bildungsinhalten in die Lehrpläne gibt Robinsohn weiter zu spezifizierende Kriterien an, wie "die Bedeutung eines Gegenstandes im Gefüge der Wissenschaft",

anerkannt, dann in Vergessenheit geraten, jetzt aus dem angloamerikanischen Sprachraum reimportiert wird als Ausdruck für die "enge Verbindung der Bemühungen um Auswahl und Planung der Lehrinhalte, um Ausprägung der durch sie intendierten Bildungsziele und um die Erarbeitung der ihnen entsprechenden Lehrmethoden" (S. 1).

6) Ebenda, S. 27.

7) Ebenda, S. 44.

8) Ebenda, S. 45. (Hier wie auch in allen folgenden Robinsohn-Zitaten wurden die Hervorhebungen fortgelassen).

9) Vgl. ebenda, S. 46.

"die Leistung eines Gegenstandes für Weltverstehen", "die Funktion eines Gegenstandes in spezifischen Verwendungssituationen des privaten und öffentlichen Lebens" ¹⁰⁾. Die Gegenstände sollen dabei mit einer Vielfalt von Verfahren ausgewählt werden. Für dieses Vorgehen bestreitet er gegenwärtig die Effizienz empirischer Untersuchungen und schlägt an deren Stelle als "nicht unproblematische(n), aber notwendige(n) Ersatz" eine "Reihe von Expertenbefragungen" vor ¹¹⁾. Für Expertenbefragungen ist die vorherige Erarbeitung von Fragenkatalogen vorgesehen, um diese Befragungen lenken und ihre Ergebnisse operationalisieren zu können ¹²⁾.

Der kritische Punkt in Robinsohns Reformvorschlag ist in der Überbetonung hermeneutischer Methoden zu sehen, insbesondere in der Umlegung hermeneutisch gewonnener Zielkonzeptionen in die Lehrplanebene. Wir haben dieselben kritischen Anmerkungen wie zur geisteswissenschaftlichen Didaktik zu machen; auch fehlt Robinsohn eine zumindest negativ eingrenzende oberste Norm, wenngleich er sich die Möglichkeit offenhält, die Expertenbefragungen mit einer Kombination von "datenanalytische(n) und ideologiekritische(n) Methoden" auszuwerten ¹³⁾.

Unser in dieser Arbeit vorgelegtes fachdidaktisches Forschungsprogramm verträgt sich gewiß mit einer derartigen globalen Bildungsreform, könnte diese sogar partiell auf wissenschaftstheoretisch konsistentere Grundlagen stellen.

Die von Robinsohn erstrebte Operationalisierung der Bildungsziele wird auch über die "Taxonomie der Lernziele" versucht, wie sie Benjamin S. Bloom und seine Mitarbeiter entwickelt haben ¹⁴⁾.

10) Ebenda, S. 47.

11) Ebenda, S. 48.

12) Vgl. ebenda, S. 51/52. Experten sollen Wissenschaftler und andere Fachleute sein.

13) Ebenda, S. 49. Alle Kritik der Curriculum-Revision muß berücksichtigen, daß Robinsohns pragmatischer Entwurf eine Vielfalt von Methoden aufführt ohne Nennung eines durchgehenden Begründungszusammenhanges.

14) Vgl. Benjamin S. Bloom (ed.), Taxonomy of Educational Objec-

Bloom leitete eine Gruppe hauptsächlich mit der Abnahme von College- und Universitätsprüfungen beschäftigter Wissenschaftler, die über exakte Lehrplanangaben die Vergleichbarkeit der von verschiedenen Institutionen abgenommenen Prüfungen gewährleisten sehen wollten. Er erkannte, daß im Lehrplan die Erziehungsgegenstände (educational objectives) durchaus nicht wie physikalische oder biologische Fakten zu klassifizieren sind, und entschied sich für folgendes Vorgehen: Alle Erziehungsgegenstände - so nahm er an - können als Verhaltensweisen dargestellt werden, die ihre Entsprechung im Verhalten des einzelnen Individuums haben ¹⁵⁾. Ein solches Verhalten kann beobachtet und beschrieben und über diese Beschreibungen klassifiziert werden. Bloom wählte hierfür eine Dezimalklassifikation und ordnete die Lernziele hierarchisch an ¹⁶⁾. Dieses Verfahren ermöglicht eine Operationalisierung der Lernziele; die Unterrichtseinheiten können stärker systematisiert und planvoller gestaltet werden ¹⁷⁾. Eine parallel hierzu verlaufende Entwicklung von Tests soll die einheitliche Überprüfung des jeweilig erreichten Lernerfolges

tives, Handbook I: Cognitive Domain, 12. ed., New York 1967; David R. Krathwohl, Benjamin S. Bloom, Bertram B. Masia (eds.), Taxonomy of Educational Objectives, Handbook II: Affective Domain, 4. ed., New York 1967 (zitiert künftig als Handbook I bzw. II). Eine Taxonomie für den psychomotorischen Bereich steht noch aus.

- 15) Vgl. Handbook I, p. 5: "... it was the view of the group that educational objectives stated in the behavioral form have their counterparts in the behavior of the individuals".
- 16) Vgl. Handbook I, p. 6.
- 17) Vgl. Handbook I, p. 10 ff. Vgl. auch David R. Krathwohl, The Taxonomy of Educational Objectives - its Use in Curriculum Building. In: C. M. Lindvall (ed.), Defining Educational Objectives. A Report of the Regional Commission on Educational Coordination and the Learning Research and Development Center, Pittsburgh 1964, p. 33 ff. Siehe auch Richard C. Cox, Nancy Jordan Unks, A Selected and Annotated Bibliography of Studies Concerning the Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain, University of Pittsburgh 1967, Learning Research and Development Center, Working Paper 13.

garantieren - und zwar für alle Institutionen, welche dieselben Lernziele verfolgen. Der Taxonomie von Lernzielen liegen vier leitende Prinzipien (guiding principles) zugrunde ¹⁸⁾:

- a) Es sollen die Überlegungen und die Terminologie der Lehrer übernommen werden, d. h. die einzelnen Punkte sind so darzustellen, wie sie ein Lehrer definieren würde.
- b) Die Taxonomie muß logisch entwickelt und konsistent sein.
- c) Die Taxonomie soll dem Stand der psychologischen Forschung entsprechen.
- d) Das Klassifikationsschema soll rein deskriptiv, d. h. wertneutral, sein, dabei genügend breit, um die Ziele jeder denkbaren philosophischen Richtung umschließen zu können. Völlig neutral - das sah auch Bloom - wird die Taxonomie nicht sein, da die Ziele als "gewünschtes Verhalten" (intended behaviors) zu klassifizieren sind.

Die Forschungsgruppe Bloom hat im kognitiven Lernzielbereich, der für die Schule der wichtigste zu sein scheint ¹⁹⁾, sechs ihrerseits weiter untergliederte Klassen gebildet, innerhalb derer entsprechend den "guiding principles" der Klassifikation den vorhandenen bzw. denkbaren Lernzielen ihr Platz anzuweisen wäre ²⁰⁾: 1.00 Knowledge, 2.00 Comprehension, 3.00 Application, 4.00 Analysis, 5.00 Synthesis, 6.00 Evaluation. Eine Teilklassse lautet z. B. "4.10 Analysis of Elements" mit dem Teillernziel "Skill in distinguishing facts from hypotheses", was wieder zu spezifizieren wäre ²¹⁾.

18) Vgl. Handbook I, p. 13 ff.

19) Handbook I, p. 7.

20) Vgl. Handbook I, p. 20 ff.

21) Handbook I, p. 146.

Für den affektiven Bereich lauten die Klassen: 1.0 Receiving (Attending), 2.0 Responding, 3.0 Valuing, 4.0 Organization, 5.0 Characterization by a Value or a Value Complex (Handbook II, p. 176 ff.).

Ein beliebig herausgegriffenes Beispiel für die Teilklassse "2.2 Willingness to Respond" lautet: Der zu Erziehende "responds with consistent, active, and deep interest to intellectual stimuli" (Handbook II, p. 125).

Eine derartige Taxonomie von Lernzielen kann der didaktischen Diskussion wertvolle Anregungen geben, wenn der entscheidende Gesichtspunkt berücksichtigt wird: Eine Taxonomie muß notwendig formal sein - jedenfalls so, wie sie von Bloom konzipiert wurde ²²⁾. Es bleibt indessen offen, ob der Bloomsche Versuch, die Taxonomie auf beschreibbares, gewünschtes Verhalten zu gründen, der einzig mögliche ist. Schon Bloom benötigte kulturabhängige Entscheidungen, die dem Schema vorgegebenen "intended behaviors", um die taxonomische Struktur mit Inhalten zu füllen, was darauf hindeutet, daß die Bloomsche formale Begriffsbildung doch durch die Inhalte mit geprägt ist, von denen sie abgezogen wurde. Denn um computierbare Größen zu erhalten, die die Taxonomie von Lernzielen in den Stand setzen, das Erwartete zu leisten, bedarf es zuvor der hermeneutischen Identifikation von Inhalten ²³⁾.

Im Hinblick auf das vorliegende Modell bekräftigt der Bloomsche Ansatz die Forderung, unablässig an der Ausmerzung vager Lehrplanformulierungen zu arbeiten und diese von der Formulierung her schon auf die Anwendung objektiver Leistungstests abzustellen. Ein unser fachdidaktisches Modell auszeichnendes Moment fehlt bei Bloom wie bei Robinsohn: Es ist keine Norm eingebaut, die die Abweisung aller dem emanzipatorischen Interesse entgegenstehenden Unterrichtsinhalte gestattete.

22) Bloom hat seine Taxonomien mit 30 ständigen und 1000 gelegentlichen Mitarbeitern entwickelt und dabei für jeden Bereich ca. acht Jahre Zeit benötigt (vgl. Handbook I, p. 7 ff.).

23) Vgl. hierzu auch das Buch von Saul B. Robinsohn, a.a.O., S. 52 und 74

Zu welchen Fehlschlüssen und monströsen didaktischen Behauptungen man gelangen kann, wenn man diese Kulturabhängigkeit vernachlässigt, beweisen die beiden bereits genannten Bücher von Bernhard und Christine Möller, Perspektiven der didaktischen Forschung, a.a.O., Analytische Unterrichtsmodelle, a.a.O.

4.2 Möglichkeiten einer konstruktiven Lehrplangestaltung

4.21 Lehrplangestaltung und Entscheidungsfelder

4.211 Intentionalität

Die Komplexität des Lehrplans und die dadurch bedingte wechselseitige Abhängigkeit aller den Unterricht determinierenden Normen erlaubt nur deren modellhafte Zuordnung zu den Kategorien der lerntheoretischen Didaktik. Bei der Behandlung der Intentionalität ist immer die Kategorie der Thematik zu berücksichtigen - das gleiche gilt vice versa -, da beide erst zusammen das Unterrichtsziel festlegen. Damit ist aber auch schon der Spielraum für die Methoden- und Medienwahl über den unhintergehbaren Implikationszusammenhang abgesteckt. Die Abhängigkeit der Entscheidungsfelder von den Bedingungsfeldern und der Bedingungsprüfung wurde ebenfalls herausgestellt. Überschneidungen und Querverweise werden daher in den folgenden Ausführungen nicht völlig zu vermeiden sein.

Die den Unterrichtszielen vorgegebenen politisch-gesellschaftlichen Entscheidungen können sich über das Fach hinaus auf den gesamten Bildungsplan eines Schultyps oder des ganzen Schulwesens auswirken. Beispielsweise wird die Vereinheitlichung des allgemeinbildenden wie auch des berufsbildenden Schulwesens durch die unterschiedlich festgelegte Sprachenfolge in den einzelnen Institutionen äußerst erschwert. Eine Vereinheitlichung wäre nur dann zu erreichen, "wenn alle Schulen mit der gleichen Fremdsprache anfangen" ²⁴⁾; die Wahl dieser ersten Fremdsprache ist jedoch umstritten.

24) Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953 - 1965, Gesamtausgabe, Stuttgart 1966, S. 53.

Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen hat ohne nähere Begründung behauptet, daß im Bereich der Höheren Schule "schulorganisatorische und praktische Gründe für das Englische, pädagogisch-methodische für das Latein oder Französische sprechen" ²⁵⁾. Für die Hauptschule soll das Englische wegen seiner "große(n) praktische(n) Bedeutung" obligatorisch werden ²⁶⁾. An einer anderen Stelle fordert der Deutsche Ausschuß die Möglichkeit, in der Höheren Schule "als Pflichtfach anstelle von Englisch oder Französisch Russisch wählen" zu können ²⁷⁾, und zwar angesichts der politischen Bedeutung der UdSSR für die künftige Entwicklung der Bundesrepublik Deutschland. Damit erschließt sich auch die Bedeutung des dem Deutschen Ausschuß als Begründung dienenden Adjektivs "praktisch": Die faktische Dominanz des Englischen und die dazu alternativ geforderte des Russischen im deutschen Bildungswesen sind Ausdruck für Anforderungen, die aus der politisch-historischen Situation Deutschlands heraus an das ganze Volk gestellt sind und gestellt sein werden ²⁸⁾. Diese politische Dimension der Bildungspläne hat der Deutsche Ausschuß an einer anderen Stelle aphorismenhaft komprimiert: "Wenn es wahr ist, daß der preußische Schulmeister die Schlacht bei Königgrätz gewonnen hat, so ist es doch ebenso wahr, daß die mangelnde Weltkenntnis der Deutschen zwei Weltkriege verloren hat" ²⁹⁾.

25) Ebenda.

26) Ebenda, S. 382: Seine Erlernung "öffnet auch ein Tor zur Welt und leitet eine Erweiterung des politischen und geistigen Horizonts ein".

27) Ebenda, S. 844.

28) Vgl. auch Herwig Blankertz, Fremdsprachlicher Unterricht, Politik und Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau 1964, bes. S. 1101 ff.

29) Empfehlungen und Gutachten, a.a.O., S. 214.

Ist die Wahl der ersten Fremdsprache noch relativ einfach über die politische Situation zu motivieren, so wird die der zweiten mit Argumenten verschiedenartigster Provenienz umstritten. Besonders deutlich kann man das an der Stellung des Französischen illustrieren. Nach dem Versailler Friedensvertrag wurde im Zuge der kulturkundlichen Bewegung die Frage der Sprachenfolge neu gestellt ³⁰⁾, da innerhalb der modernen Sprachen das Englische, insbesondere als Folge des 1. Weltkrieges, das Französische aus seiner bis dahin führenden Stellung verdrängte; nicht einmal der zweite Platz sollte dieser Sprache bleiben. Die Französischlehrer versuchten zwar auf den Neuphilologenkongressen ihre Position mit Hinweisen auf die Ähnlichkeit von Französisch und Latein und den damit behaupteten Bildungswert zu verteidigen, mußten jedoch erleben, daß ihre Argumente verkehrt und gegen sie selbst vorgebracht wurden, weil das Spanische ja dieselbe Bedingung erfüllen würde ³¹⁾. Analog zur Entwicklung an den Gymnasien und Realschulen setzte sich an den damaligen Handelsschulen ebenfalls das Englische als führende

30) Neben den einschlägigen in dieser Zeit erschienenen Aufsätzen vgl. besonders Walter Hübner, Didaktik der neueren Sprachen, Faksimile-Nachdruck der 2. Aufl., Frankfurt am Main, Berlin, Bonn 1965, S. 29 ff. und passim; ferner die Beiträge von Eduard Schön, Probleme der Französischen Kulturkunde in der Höheren Schule; Walter Hübner, Kulturkunde im neusprachlichen Unterricht; Herman Nohl, Der Bildungswert fremder Kulturen; alle drei Aufsätze sind abgedruckt in Karl-Heinz Flechsig (Hrsg.), Neusprachlicher Unterricht I, a.a.O. Zur Kritik an der kulturkundlichen Bewegung, wie sie Schön und Hübner in vorderster Front vertreten haben, vgl. Theodor Litt, Gedanken zum "kulturkundlichen" Unterrichtsprinzip. In: Die Erziehung 1926, S. 38 - 57, 99 - 112. Allgemeine Kritik aus sozialistischer Sicht findet sich bei Walter Apelt, Die kulturkundliche Bewegung im Unterricht der neueren Sprachen in Deutschland in den Jahren 1886 - 1945, Berlin (Ost) 1967.

31) Die Stärke der Antipathie gegenüber allem Französischen zeigen viele Artikel der damaligen Zeit. Als symptomatisch kann eine kurze Notiz über die französische Handelshochschule in Mainz gelten: "Man geht wohl nicht fehl, wenn man annimmt, daß auf dieser Mainzer französischen Hochschule das Fundament für die Französisierung des Rheinlandes gelegt werden soll. Mag jeder Deutschgesinnte helfen, daß solche Pläne in sich zusammenfallen" (Deutsche Handelsschul-Warte 1921, S. 229, ohne Angabe eines Verfassers).

Fremdsprache unbestritten durch, wobei auch hier dem Französischen der zweite Rang streitig gemacht wurde. Wenn man schon an den Höheren Schulen aus "sprachlichen und literarischen Gründen" das Spanische einführen wollte, müßte die zweite Fremdsprache "Spanisch" für die Wirtschaftsschulen geradezu eine "Pflicht" sein, da man damit den "nationalen Interessen, dem Wiederaufbau ... (der) Wirtschaft, ... (und) dem deutschen Handel" diene ³²⁾. Zur Bekräftigung dieser Ansicht wurde der "Zukunftswert" ³³⁾ des Spanischen, besonders auf wirtschaftlichem Gebiet, beschworen, weiter die Tatsache, daß man weder mit Spanien noch mit Südamerika Krieg geführt habe und daß man im angloamerikanischen und französischen Sprachraum der Bedeutung dieser Sprache durch die Einrichtung neuer Sprachkurse verstärkt Rechnung getragen habe ³⁴⁾. Ab 1925 kann man den Spanisch-Unterricht in größerem Umfang für die Handelsschulen nachweisen ³⁵⁾. Dem verbandsinternen Widerstand der Lehrer mit der Fakultät für Französisch begegnete man mit nationalen Parolen ³⁶⁾.

32) Hugo Dietze, Der neusprachliche Unterricht in unseren Handelsschulen. In: Deutsche Handelsschul-Warte 1922, S. 169. Diese Ausführungen sollen stellvertretend für eine Vielzahl vergleichbarer stehen.

33) Ebenda: "Südamerika zeigt noch keine Spuren einer ersterbenden Kultur, ist noch nicht - um mit Spengler zu reden - zur Zivilisation erstarrt".

34) Vgl. ebenda.

Daß dieser Sachverhalt ebenfalls auf die Kriegsfolgen zurückzuführen war - das Spanische verdrängte dort das Deutsche -, wurde der kulturkundlichen Propaganda nicht immer völlig klar.

35) Vgl. die Hinweise in der Deutschen Handelsschul-Warte, wo auch Stundentafeln der verschiedenen kaufmännischen Schulen abgedruckt sind, bes. in den Jahrgängen 1923 ff.

36) Siehe Hugo Dietze, a.a.O., S. 170: "... den nationalen Aufgaben, die veränderte Zeiten an uns Lehrer stellen, müssen wir uns unbedingt fügen, und vor den Verpflichtungen der uns anvertrauten Jugend gegenüber muß alles Persönliche zurücktreten". "Die französische Kulturpropaganda (dürfe) nicht gefördert werden", man könne "nicht Französisch als erste und wichtigste Fremdsprache an deutschen Schulen lehren ... in einer Zeit, wo Vertreter des Handels und der Industrie erklärten, für die Wiederaufrichtung sei die Kenntnis des Englischen Lebensnotwendigkeit" (ebenda, S. 162).

Inwieweit die wirtschaftspolitische Argumentation stichhaltig war, soll anhand eines Schaubildes überprüft werden, das den prozentualen Anteil verschiedener Länder am deutschen Außenhandel zeigt ³⁷⁾.

Anteil verschiedener Länder am Außenhandel des Deutschen Reiches bzw. der Bundesrepublik Deutschland

	<u>Einfuhr</u>			<u>Ausfuhr</u>		
	1913	1920	1967	1913	1920	1967
Betrag in Millionen M/DM	10.770	99.077	72.670	10.096	69.421	80.628
davon entfallen in % auf:						
USA und Großbritannien	24,0	36,9	24,6	21,5	12,7	13,6
Frankreich und Belgien	8,6	9,5	20,3	8,3	7,5	19,6
Spanisch sprechende Länder	10,7	7,2	4,5	7,1	7,4	6,3
Italien	2,9	3,2	9,0	3,9	3,3	6,9
Niederlande	3,1	7,8	10,7	6,9	19,7	10,0

Man sieht, in welchem Maße die wirtschaftspolitischen Gründe als Tarnung für die kulturkundliche Propaganda herhalten mußten. Denn mit demselben Recht hätte nach diesem Zahlenmaterial die Erlernung des Französischen oder des Holländischen als zweiter Fremdsprache gefordert werden können, zumal der Handel mit den Kolonien und mit anderen Staaten, die im

³⁷⁾ Quellen: Statistisches Jahrbuch für das Deutsche Reich 1914 (S. 253/254) und 1921/22 (S. 222/223), Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland 1967 (S. 320 - 323). (Die Bezugsbasis, von der die Prozentwerte berechnet wurden, weist in den einzelnen Jahrbüchern von der Definition her geringfügige Unterschiede auf).

Außenhandel das Französische zu verwenden pflegen, nicht mit berücksichtigt ist; ebenfalls fehlen bei diesen Angaben die Friedensvertragslieferungen. Die als Hauptgrund für die Erlernung des Spanischen vorgebrachten wirtschaftspolitischen Argumente - der Verf. hat freilich in keiner Lehrerverbandszeitschrift der zwanziger Jahre exakte Zahlenangaben hierzu entdecken können - verloren ihre Wirkung mit der Abschwächung der über die Kulturkunde geschürten antifranzösischen Haltung. Bereits 1930 wurden Klagen laut, daß das Spanische sich doch nicht in gewünschter Weise gegen das Französische hätte durchsetzen können ³⁸⁾.

1965/66 wählte ungefähr ein Drittel aller Schüler an den Zweijährigen Kaufmännischen Berufsfachschulen Berlins das Spanische als zweite Fremdsprache an Stelle des Französischen. Die Entscheidung für die jeweilige Sprache ist dabei zumeist durch die Vorkenntnisse der Schüler bestimmt ³⁹⁾.

Ein Ergebnis können wir fixieren: Die politischen Entscheidungen für die Aufnahme von lebenden Fremdsprachen in die Bildungspläne sind - unabhängig von ihrer in der Analyse aufgewiesenen Widersprüchlichkeit - fast ausschließlich von dem Grundsatz der Kommunikation mit anderen Nationen bestimmt. Die Vorrangstellung dieser Intention wird weder in der Literatur noch in allgemeinen Reformentwürfen bestritten ⁴⁰⁾.

38) Vgl. u. a. Oskar Fink, Zum gegenwärtigen Stande des spanischen Unterrichts. In: Deutsche Handelsschul-Warte 1930, S. 116: "Es ist in letzter Zeit üblich geworden, den spanischen Unterricht als etwas Absterbendes, zum wenigsten als etwas Überschätztes zu betrachten."

39) Vgl. die vom Institut für Wirtschaftspädagogik durchgeführte Befragung (siehe Fußnote 4).

40) Stellvertretend für viele Äußerungen vgl. die Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses, a.a.O.; Saul B. Robinsohn, Bildungsreform ... a.a.O., S. 16; Peter Doyé, Didaktische Grundprobleme des neusprachlichen Unterrichts. In: Die Deutsche Schule 1964, S. 87 ff. Neben dem Zielkomplex "Kommunikation" findet man noch den einer "philologisch-literarischen 'Bildung'".

Der unscharfe Begriff "Kommunikation" ist für fachdidaktische Entscheidungen weiter zu differenzieren nach

- a) der Bereitschaft zur Kommunikation (erzwungene oder freiwillige Kommunikation),
 - b) den kulturellen Bereichen, innerhalb derer die Kommunikation bevorzugt erfolgen soll (Wirtschaftsleben, Wissenschaft etc.),
 - c) der Art der Kommunikation (schriftlich, mündlich),
 - d) dem angesprochenen Personenkreis,
 - e) der Intensität des Verkehrs
- u. a. m.

Diese Punkte sind dabei interdependent. Aus einer derartigen Gliederung abgeleitete Anforderungen an die Beherrschung der Fremdsprache werden sich noch durch unpräzise Formulierungen auszeichnen, wie "Fremdsprachenkenntnisse erwünscht", "sichere Beherrschung der Sprache in Wort und Schrift gefordert" etc.

Entsprechend den Teilklassen der Intentionen läßt sich das Ziel "Kommunikation", wenn es spezifiziert ist, weiter aufschlüsseln nach

- a) sprachlichen Fertigkeiten für die Kommunikation (pragmatisch-dynamische Dimension),
- b) Informationen über den die fremde Sprache verwendenden Kulturbereich (kognitiv-aktive Dimension),
- c) der Motivation für die Kommunikation, wie Aufbau von Haltungen bzw. Abbau von Vorurteilen (affektiv-pathetische Dimension) ⁴¹⁾.

⁴¹⁾ Diese Dreigliederung läßt sich ebenfalls in der Literatur fast durchgängig nachweisen. Vgl. als Beispiel Peter Doyé,

Diese Ziele hängen eng miteinander zusammen: Die Fertigkeiten sind nur über Übungen zu erwerben. Vermittelt man in diesen Übungen Informationen über das fremde Volk, so können diese der Motivation für die Kommunikation dienen. Die beste Fortsetzung eines derartigen Ziele verfolgenden Fremdsprachenunterrichts kann man in der "persönlichen Begegnung mit Angehörigen des anderen Volkes" sehen ⁴²⁾.

Die Problematik der Intentionalität muß noch weiter ins Detail verfolgt werden. Die sprachlichen Fertigkeiten lassen sich gliedern nach dem Hören, dem Sprechen, dem Lesen und dem Schreiben, wobei die optimale Reihenfolge beim Erwerb dieser Fertigkeiten noch nicht durch nomologische Hypothesen gesichert ist. Für das Englische schlägt man aus verschiedenen Gründen einen Übergang von den mündlichen zu den schriftlichen Leistungen vor ⁴³⁾. Nach dem Berliner Bildungsplan für Wirtschaftssprachen sind die mündlichen Fertigkeiten wenigstens in dem gleichen Maße wie die schriftlichen zu üben ⁴⁴⁾.

Didaktische Grundprobleme, a.a.O., S. 91. Siehe auch Harald Gutschow, Englisch an Volksschulen, 4. Aufl., Berlin, Bielefeld 1966, bes. S. 22 ff., S. 124 ff. Für den dritten Punkt, den Aufbau von Haltungen bzw. den Abbau von Vorurteilen, vgl. Peter Heintz, Soziale Vorurteile, Köln 1957, bes. S. 197 ff. Desgl. Willy Strzelewicz (Hrsg.), Das Vorurteil als Bildungsbarriere, Göttingen 1965, mit den Beiträgen von Helmut Skowronek, Änderung von Einstellungen und Abbau von Vorurteilen (S. 62 ff.), und Werner Lang, Völkerkundliche Bemerkungen zum Problem des Ethnozentrismus (S. 287 ff.). Vgl. auch Robert K. Merton, Die Eigendynamik gesellschaftlicher Voraussagen. In: Ernst Topitsch (Hrsg.), Logik der Sozialwissenschaften, a.a.O., S. 144 ff.

42) Peter Doyé, Didaktische Grundlagen, a.a.O., S. 92 (ohne Hervorhebung).

43) Vgl. u. a. Harald Gutschow, Englisch an Volksschulen a.a.O. S. 23.

Siehe auch Gerhard Nickel, Angewandte Sprachwissenschaft und Fremdsprachenunterricht. In: Die Deutsche Schule 1968, bes. S. 218/219.

44) Bildungsplan "Wirtschaftssprachen" für die Zweijährige Kaufmännische Berufsfachschule (Höhere Wirtschaftsschule) des Landes Berlin (als Manuskript vervielfältigt), Berlin o. J. (1961).

Eine objektive Erfassung mündlicher Leistungen ohne den Einsatz von Tests und entsprechenden technischen Hilfsmitteln ist kaum möglich ⁴⁵⁾, so daß sich in der Unterrichtspraxis mit einer fast zwangsläufig eintretenden Überbewertung von Haus- und Klassenarbeiten eine Verschiebung der Unterrichtsziele auf Kosten der mündlichen zugunsten der schriftlichen Leistungen ergibt.

Greift man aus den Fertigkeiten das Teilziel "Hören" heraus, so läßt sich dieses gliedern nach dem zur Verfügung stehenden Hörwortschatz, nach der zu bewältigenden Sprechgeschwindigkeit, nach der Art der Darbietung (Sprechen des Lehrers oder eines Ausländers, z. B. eines Nachrichtensprechers) ⁴⁶⁾. Der zu erreichende Beherrschungsgrad der einzelnen Fertigkeiten muß darüber hinaus auf den Zeitraum der Spracherlernung abgestimmt sein; das erfordert einen stufenweisen Aufbau der Erkenntnisse und die Möglichkeit systematischer Wiederholung.

Für die Auswahl der Informationen über den fremden Kulturbereich steht ebenfalls eine Fülle von Möglichkeiten offen. Welchen Einfluß sollen z. B. wirtschaftskundliche Informationen haben? Sollen in erster Linie betriebswirtschaftliche Themen behandelt oder kaufmännische Briefe geschrieben werden? Welche Auswahl unter den Standardbriefen ist zu treffen? Gehört beispielsweise die "Kontaktaufnahme mit ausländischen Handelsagenten" zum Lehrplan oder nicht? Sollen Probleme der Verfrachtung behandelt werden? Ebenso muß entschieden sein, welchen Raum Informationen über das tägliche Leben des fremden Volkes, seine Politik, seine Folklore einzunehmen

45) Vgl. Robert Lado, Language Testing, a.a.O., p. 39 ff.

46) Vgl. ebenda, bes. p. 204 ff.

haben. Sollen gerade die Verschiedenheiten zwischen den Völkern betont werden oder ihre Gemeinsamkeiten? Konkretisiert auf das Fach "Spanisch": Welche Stundenzahl ist für die Behandlung des Stierkampfes, welche für die Besprechung der Assoziierungsbestrebungen Spaniens im Hinblick auf die EWG anzusetzen? Ungeklärt bleibt auch, ob die Lehrer mit ihrer jeweiligen Vorbildung überhaupt imstande sind, den Unterricht gemäß den Lehrplanintentionen zu erteilen.

An dieser Stelle müßten die in den einleitenden Kapiteln vermuteten Besonderheiten herausgehoben werden, die den Fremdsprachenunterricht innerhalb der kaufmännischen Berufserziehung abheben von einer allgemeinen Theorie des neu-sprachlichen Unterrichts. Wir konnten nur einige Fragen formulieren, die uns freilich nicht eindeutig beantwortet scheinen, da sich in der Literatur hierzu keinerlei exakte Ausführungen, sondern lediglich Vermutungen finden. Daß sich in den letzten vierzig bis fünfzig Jahren die Meinungen über die Praxisanforderungen, auf die der fremdsprachliche Unterricht an Wirtschaftsschulen abzustellen sei, nur unwesentlich geändert haben, zeigt die Durchsicht der Verbandszeitschriften (Deutsche Handelsschul-Warte; Wirtschaft und Erziehung). Es bleibt uns die Forderung nach exakten Arbeitsplatzanalysen in der Wirtschaftspraxis, nach Abschätzungen zukünftiger Arbeitsanforderungen, die dann ihren Niederschlag in der Lehrplankonstruktion zu finden hätten ⁴⁷⁾.

Für die erste Aufgabe einer Fachdidaktik, den Aufbau neuer Lehrpläne mit Hilfe von Prognosen oder Projektionen, sind wir daher nicht in der Lage, gesondert auf spezielle Fragen

47) Vgl. Herwig Blankertz, Dieter Claessens, Friedrich Edding, Ein zentrales Forschungsinstitut für Berufsbildung? - Gutachten im Auftrag des Senators für Arbeit und soziale Angelegenheiten des Landes Berlin, Berlin 1966 (heliographiert).

des fremdsprachlichen Unterrichts an Wirtschaftsschulen einzugehen - es sei denn, wir wollten in den Chor derer einstimmen, die permanent von der "Eigenständigkeit" des kaufmännischen Schulwesens handeln, ohne dieses Problem anders als "prophetisch" (im Sinne Poppers bzw. Alberts) zu behandeln.

Wir werden versuchen, unsere Überlegungen so allgemein voranzutreiben, daß sie auch für den Unterricht an Wirtschaftsschulen Geltung haben. Diese pragmatische Entscheidung wird durch den Mangel an gesicherten wissenschaftlichen Erkenntnissen erzwungen. Die Fülle der zur Entscheidung anstehenden Fragen kann ohnehin nur angerissen werden. So bleibt auch das Problem einer philologisch-literarischen Zielsetzung aus der vorliegenden Darstellung ausgeklammert, was nicht seine Vernachlässigung bedeuten soll. An den Wirtschaftsschulen kompliziert sich der Sachverhalt ohnehin noch mehr: In diesen weiterführenden Institutionen finden wir Schüler mit den unterschiedlichsten Vorkenntnissen, je nachdem ob sie vorher das Gymnasium, die Real- oder Hauptschule besucht haben ⁴⁸⁾. Der Englisch- bzw. Französischunterricht setzt neu ein oder wird fortgeführt, der Spanischunterricht beginnt - mit wenigen Ausnahmen - von vorn.

48) Vgl. die Untersuchung des Instituts für Wirtschaftspädagogik.

Siehe auch die Erhebung von Peter Doyé, Hans-Manfred Ledig, Englischunterricht an der Berliner Oberschule Praktischen Zweiges, a.a.O.

4.212 Thematik

Die Kommunikation mit anderen Nationen, jener zwar allgemein akzeptierte, allerdings noch genau zu spezifizierende Teilbereich im Feld der Intentionalität, fordert, daß die fremde Sprache in irgendeiner Form gelehrt werden muß, da sonst nicht mehr sinnvoll von einem "Fremd"-Sprachenunterricht die Rede sein kann ⁴⁹⁾. Wird nun die fremde Sprache gelehrt, so erscheint auch die "Grammatik" dieser Sprache in den Unterrichtseinheiten, sei es explizit als ausdrückliches Thema, sei es implizit enthalten in den mit Hilfe der Fremdsprache stattfindenden Kommunikationsprozessen. Unter diesem globalen Aspekt haben wir über die Intentionalität "Kommunikation" und die Thematik "Grammatik" eine zunächst noch unspezifizierte Menge von Teilzielen gewonnen, die dem Fremdsprachenunterricht vorgegeben sind. Mit dieser allgemeinen Formulierung umgehen wir differenzierte Entscheidungen über die zu lehrenden Inhalte, wie wir sie zu treffen hätten, wenn wir unsere Überlegungen für einen bestimmten Schultyp präzisierten.

Wir wollen mit der Anlage unseres fachdidaktischen Modells die Lehrplan- und Unterrichtsentscheidungen auf Prognosen bzw. Projektionen gründen. Im vorliegenden Fall haben wir mit der Grammatik einen Teilbereich des Unterrichts logisch abgrenzen können. Wir versuchen nun exemplarisch zu zeigen, wie dieser Teilbereich durch nomologische Hypothesen zu beschreiben wäre.

⁴⁹⁾ Diese Formulierung erfolgt als Abgrenzung gegenüber den Schlußfolgerungen eines extrem kulturkundlichen Standpunktes, nach dem letztlich aller Unterricht als "Deutschkunde" aufzufassen wäre. Vgl. die bei Walter Apelt, *Die kulturkundliche Bewegung ...*, a.a.O., bes. S. 90 ff., zitierten Äußerungen.

Mit Problemen der "Grammatik" beschäftigt sich in erster Linie die Linguistik, deren Forschungsergebnisse daher heranzuziehen sein werden ⁵⁰⁾. Unser wissenschaftstheoretisch gewonnenes Auswahlkriterium ist bereits dargestellt worden, so daß wir zunächst lediglich auf die Falsifizierbarkeit der zu wählenden Satzsysteme zu achten haben. Mit dieser Richtschnur wird es dem Fachdidaktiker auch möglich, die notwendigerweise außerpädagogischen Forschungsergebnisse - hier der Linguistik - zu beurteilen. Der in fast allen Wissenschaften nachzuweisende Methodenstreit kann für die Fachdidaktik mit der Beschränkung auf nomologische Hypothesen oder Quasi-Invarianzen umgangen werden. Empirisch-analytisch gefundene Hypothesen unterliegen dem Falsifikationskriterium und sind daher, falls sie sich nicht bewähren, gegen präzisere, meist alternativ zu ihnen formulierte Satzsysteme auszutauschen.

In der Linguistik konkurrieren gegenwärtig mehrere Grammatikmodelle. Dabei sieht es im Augenblick so aus, als ob die generative Transformationsgrammatik, wie sie Noam Chomsky zuerst vertreten hat, gegenüber den anderen Modellen, der traditionellen und strukturellen Grammatik, würde den Plan behaupten können ⁵¹⁾, was unserer Ansicht nach auf die exakte Theoriebildung zurückzuführen ist.

Herkömmlicherweise zielt eine Grammatik darauf ab, die Menge der "richtig" geformten Sätze mit Hilfe einer Beschreibung ihrer Struktur zu spezifizieren. Der Hauptangriff Chomskys richtet sich gegen die mangelnde Exaktheit der Regeln in der

50) Linguistik steht als Oberbegriff für Sprachwissenschaften.

51) Vgl. Broder Carstensen, Die "neue" Grammatik und ihre praktische Anwendung im Englischen, Frankfurt/Main, Berlin, Bonn, München 1966, S. 6.
Den Durchbruch erzielte die generative Transformationsgrammatik mit dem 1957 zuerst erschienenen Werk von Noam Chomsky, Syntactic Structures, 6. ed., The Hague, Paris 1966.

traditionellen und gegen die unzulängliche Hypothesenbildung in der strukturellen Grammatik ⁵²⁾. Daher stellt sich ihm nicht das Problem, wie denn die Grammatik einer gegebenen Sprache zu entwickeln, sondern an welchen Kriterien der explanatorische Wert einer Grammatiktheorie zu messen sei, wenn mehrere Modelle vorliegen ⁵³⁾. Dieses Vorgehen setzt aber eine empirische Hypothese über die "Natur der Sprache" voraus ⁵⁴⁾. Falsifikationskriterium ist die "Einfachheit" des gesamten Beschreibungsmodells ⁵⁵⁾. Eine gegebene Menge von Sätzen wird auf ihre Strukturen untersucht, die zugrunde liegende Grammatik beschrieben, womit zugleich die Hypothesenbildung über die Grammatik (einer beliebigen Sprache L) erfolgt ist. Liegt eine weitere Beschreibung derselben Menge von Sätzen vor, so kann logisch entschieden werden, welche Regeln der jeweiligen Grammatikmodelle die zu beschreibende Satzmenge isomorph oder zumindest homomorph abbilden ⁵⁶⁾. Will man beispielsweise Grammatikregeln des Englischen (das-selbe gilt für andere Sprachen) aufstellen, so beobachtet

52) Noam Chomsky, On the Notion "Rule of Grammar". In: Jerry A. Fodor, Jerrold J. Katz (eds.), The Structure of Language, Englewood Cliffs, New Jersey 1964, p. 119.

53) Noam Chomsky, Syntactic Structures, a.a.O., p. 54.

54) Noam Chomsky, Aspects of the Theory of Syntax, 3. ed., Cambridge, Mass., 1966, p. 37: "It must ... be kept clearly in mind that such a measure is not given a priori, in some manner. Rather, any proposal concerning such a measure is an empirical hypothesis about the nature of language."

55) Ebenda. Vgl. auch Noam Chomsky, Syntactic Structures, p. 54 ff.
In den "Aspects of the Theory of Syntax" hat Chomsky einige Sätze seiner allgemeinen linguistischen Theorie gegenüber den "Syntactic Structures" präzisiert. In besonderem Maße gilt dies für das "simplicity"-Kriterium. In den "Aspects" formuliert er Beispiele für Alternativhypothesen und nennt Maße für die Bewertung der Einfachheit.

56) Noam Chomsky, Aspects, p. 37/38, 30/31; desgl. passim.
Vgl. auch Noam Chomsky, Some methodological remarks on generative grammar. In: Graham Wilson (ed.), A Linguistics Reader, New York, Evanston, London 1967, p. 291.

man eine endliche Zahl englischer Äußerungen, sucht diese in Beziehung zueinander zu setzen und neue Äußerungen zu prognostizieren. Die Grammatikregeln zeigen die Relationen zwischen den Sätzen und die Möglichkeit, eine unendliche Menge von englischen Sätzen zu bilden⁵⁷⁾. Ein derartiger wissenschaftstheoretischer Ansatz gestattet auch die Aufnahme ungelöster Probleme in die Theorie, sofern sie mit ihr vereinbar sind⁵⁸⁾.

Für diesen formalen Ansatz, nach dem eine Sprache unendlichen Gebrauch einer endlichen Menge von Regeln machen kann, hat Chomsky mathematische Forschungsergebnisse der letzten Jahrzehnte herangezogen⁵⁹⁾, insbesondere die Theoreme über rekursive Funktionen⁶⁰⁾. Danach stellt die Grammatik ein exakt zu formulierendes System von Ausgangsfunktionen dar, d. h. von Regeln, die bei fortgesetzter Anwendung alle Sätze der Sprache aufzählen - in der Terminologie Chomskys: erzeugen⁶¹⁾. Die Grammatik charakterisiert damit logisch

57) Noam Chomsky, *Syntactic Structures*, p. 49.

Vgl. auch die Ausführungen bei Manfred Bierwisch, *Strukturalismus. Geschichte, Probleme und Methoden*. In: *Kursbuch 5*, Frankfurt/Main 1966, S. 146 ff.

58) Vgl. ebenda, p. 60.

Siehe hierzu auch Karl R. Popper, *Logik der Forschung*, a.a.O., S. 59.

59) Vgl. Noam Chomsky, *Aspects*, p. 8.

60) Vgl. *Mathematik - Kleine Enzyklopädie*, Basel 1966, S. 786/787.

61) Diese Ausgangsfunktionen können "trivialerweise als algorithmisch berechenbar angesehen werden" (ebenda, S. 787). "Ein Algorithmus liegt genau dann vor, wenn gegebene Größen, auch Eingabegrößen, Eingabeinformationen oder Aufgaben genannt, auf Grund eines Systems von Regeln, Umformungsregeln, in andere Größen, auch Ausgabegrößen, Ausgabeinformationen oder Lösungen genannt, umgeformt oder umgearbeitet werden können" (ebenda, S. 779). Dieser Exkurs erscheint notwendig für das volle Verständnis des Begriffes generative Transformationsgrammatik.

simultan alle aus ihr abgeleiteten Sätze⁶²⁾.

Die linguistische Theorie beschäftigt sich in erster Linie mit einem idealen Sprecher-Hörer in einer homogenen Sprechergemeinschaft, der die betreffende Sprache völlig beherrscht und bei der Anwendung seiner Sprachkenntnis psychisch völlig unbeeinflusst ist, d. h. keine Ermüdungserscheinungen zeigt, keinen Alkohol getrunken hat o. ä.⁶³⁾ Chomsky unterscheidet zwischen "competence" (Fähigkeit), d. h. der nicht beobachtbaren und beschreibbaren Hörer-Sprecher-Kenntnis einer Sprache, und ihrer der Beobachtung zugänglichen Aktualisierung in einer konkreten Situation, der "performance" (Leistung). Seine Theorie der Sprachkompetenz vermag im Urteil von Psychologen "zur Zeit jene Strukturen am besten zu beschreiben, nach denen sich das psychologische Geschehen bei der Produktion eines Satzes richtet"⁶⁴⁾. Diese Theorie besitzt somit eine Affinität zur Hypothesenbildung über den Spracherwerb beim Kind⁶⁵⁾ wie auch - entsprechend modifiziert - zum Prozeß der Erlernung einer zweiten oder weiteren Sprache, worauf wir noch einzugehen haben werden⁶⁶⁾.

62) Vgl. die Darstellung bei Manfred Bierwisch, Strukturalismus, a.a.O., S. 107. Bierwisch erläutert den Zusammenhang anhand eines kleinen Schaubildes:



Siehe auch Noam Chomsky, The Current Scene in Linguistics: Present Directions. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 1968, S. 8: "The grammar is logically prior to the units, which are merely the elements that appear at a particular stage in the functioning of grammatical processes."

63) Vgl. Noam Chomsky, Aspects, p. 3.

64) Hans Hörmann, Psychologie der Sprache, Berlin, Heidelberg, New York 1967, S. 275.
Eine sehr große Schwierigkeit liegt natürlich darin, daß die entsprechenden neurophysischen Prozesse weit unterhalb der Bewußtseinschwelle verlaufen. Vgl. Noam Chomsky, Aspects, p. 8.

65) Vgl. ebenda, p. 4.

66) Vgl. in diesem Zusammenhang auch Manfred Bierwisch, Strukturalismus, S. 130.

Die der Theorie der Sprachfähigkeit korrespondierende Theorie der Sprachleistung, der "performance", wirft das Problem der Akzeptierbarkeit aller vom Sprecher erzeugten Sätze auf. Diese die Sprachleistung begrenzende Akzeptierbarkeit einzelner Äußerungen darf nicht mit dem zur Dimension der Sprachkompetenz gehörenden Kriterium der Grammatikalität verwechselt werden, die lediglich einen der die Akzeptierbarkeit gesprochener Äußerungen beeinflussenden Faktoren repräsentiert ⁶⁷⁾. Häufiger akzeptierte Sätze werden wahrscheinlicher produziert, leichter verstanden, sind weniger plump und natürlicher als die im Gespräch mehr vermiedenen nicht akzeptablen ⁶⁸⁾. Der in seiner vagen Formulierung zunächst an das Intuitions-Konzept der traditionellen Grammatik erinnernde, nach verschiedenen Graden zu differenzierende Begriff der Akzeptabilität ⁶⁹⁾ wurde bereits in Tests einer Operationalisierung näher gebracht. Man fragte sich dabei u. a., in welcher Weise die Verletzung syntaktischer oder semantischer Regeln die Wiedergabe gehörter Sätze erschwerte oder verhinderte ⁷⁰⁾. Allerdings sekundieren solche Verifikationsbestrebungen nur dem primären Anliegen: eine Bewertung empirischer Grammatikbeschreibungen zu ermöglichen ⁷¹⁾.

67) "Let us use the term 'acceptable' to refer to utterances that are perfectly natural and immediately comprehensible without paper-and-pencil analysis, and in no way bizarre and outlandish" (Noam Chomsky, *Aspects*, p. 10).

68) Ebenda, p. 11.

69) Vgl. Noam Chomsky, *Syntactic Structures*, p. 13 ff. und passim. Vgl. auch Gerhard Nickel, *Welche Grammatik für den Fremdsprachenunterricht?* In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 1967, S. 8.

70) Vgl. als Beispiel George A. Miller, Stephan Isard, *Some Perceptual Consequences of Linguistic Rules*. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 1963, p. 219: "We expect to find that if a sentence is understandable (conforms to all the linguistic rules), it will also be relatively easy to hear." - "Syntactic and semantic rules are normally involved in the perception of sentences" (p. 226). "The general conclusion that these experiments appear to support is that linguistic rules of a non-phonological sort do indeed have measurable effects on our ability to hear and repeat sentences" (p. 224).

71) Vgl. Noam Chomsky, *Aspects*, p. 18 ff.

Es folgt eine kurze Beschreibung des die Sprachkompetenz abbildenden Modells der generativen Transformationsgrammatik und seines als Maß für die Kenntnis einer Sprache dienenden, unendlich viele Sätze erzeugenden endlichen Regelsystems ⁷²⁾:

Innerhalb des Grammatikmodells werden drei hauptsächliche Komponenten unterschieden, die syntaktische, die phonologische und die semantische. Die syntaktische Komponente spezifiziert eine unendliche Menge abstrakter Satzobjekte, von denen jedes alle für die Interpretation eines einzelnen Satzes notwendigen Informationen enthält, darunter auch ein nach verschiedenen Kategorien geordnetes Lexikon. Die phonologische Komponente legt die phonetische Form eines durch die syntaktischen Regeln erzeugten Satzes fest, indem sie entsprechende, wie man annimmt, über phonologische Matrizen abzubildende Lautstrukturen den über die syntaktische Komponente erzeugten Strukturen zuordnet ⁷³⁾. Ebenso setzt die semantische Komponente die Interpretation eines Satzes in Beziehung zu seiner syntaktisch erzeugten Struktur. Da die phonologische wie die semantische Komponente der syntaktischen zugeordnet und durch das Akzeptierbarkeitskriterium innerhalb eines Spielraumes interpretierbar sind, muß die syntaktische Komponente für jeden Satz eine Tiefenstruktur (deep structure) und Oberflächenstruktur (surface structure) aufzeigen. Die Tiefenstruktur bestimmt die semantische, die Oberflächenstruktur die phonetische Interpretation. Beispiele sollen die nicht eindeutige Zuordnung von Laut- und Bedeutungsstruktur, wie sie in natürlichen Sprachen zu finden ist, veranschaulichen ⁷⁴⁾: Eine Lautfolge kann mehrere Bedeutungen haben, z. B. "Der Absatz ist zu

72) Vgl. ebenda, p. 16 ff.

73) Mit einer phonologischen Matrix lassen sich die phonetischen Einheiten darstellen, indem sie nach Kriterien wie "vocalic - consonantal - nasal - continuant - strident - flat - compact - diffuse - grave - voiced" untersucht werden. Vgl. u. a. Morris Halle, *Phonology in Generative Grammar*. In: Jerry A. Fodor, Jerrold J. Katz (eds.), *The Structure of Language*, a.a.O., p. 339.

74) Die Beispiele stammen von Manfred Bierwisch, *Strukturalismus*, a.a.O., S. 108/109.

niedrig", oder eine Bedeutung kann durch mehrere Lautfolgen repräsentiert werden, z. B. "Der Absatz ist zu niedrig" - "Der Absatz ist nicht hoch genug." In diesem Beispiel verursacht die Polysemie der zur syntaktischen Komponente gehörenden Lexikoneinheit "Absatz" die Mehrdeutigkeit des Satzes. Ebenso kann aber auch die syntaktische Gruppierung der Satzelemente die semantische Eindeutigkeit eines Satzes verhindern, wie im Beispiel "Später wurde der Brief von Klaus verlesen", in dem "Klaus" als Attribut zu "der Brief" oder als Agens interpretiert werden kann ⁷⁵⁾.

Das Verhältnis von Oberflächen- und Tiefenstruktur wird wie folgt erklärt ⁷⁶⁾: Die syntaktische Komponente zerfällt in eine (äußerst begrenzte) Menge von Elementareinheiten, die die Tiefenstruktur aufbauen und in der Strukturbeschreibung über bestimmte Zeichen (base phrase-marker) dargestellt werden. Im Bereich der Tiefenstruktur erfolgen weitere von Chomsky als "Transformationen" bezeichnete grammatikalische Operationen, um die Oberflächenstruktur aufzubauen. Die Transformationen stellen somit Hypothesen darüber dar, wie ein Hörer Sätze verstehen kann, deren grammatikalische Relationen in der Oberflächenstruktur nicht sichtbar werden ⁷⁷⁾.

Beginnen wir mit der Analyse eines Satzes - wir wollen ja den der Sprachkompetenz zugrunde liegenden, nicht der Beobachtung zugänglichen Mechanismus erklären - so können wir

75) Manche semantischen Probleme sind nur über die Betrachtung des Kontextes zu lösen. Vgl. Jerrold J. Katz, Jerry A. Fodor, *The Structure of a Semantic Theory*. In: Jerry A. Fodor, Jerrold J. Katz (eds.), *The Structure of Language*, a.a.O., p. 449 ff. Siehe auch Gerhard Nickel, Kontextuelle Beziehungen zwischen Sätzen im Englischen. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 1968, S. 15 ff.

76) Noam Chomsky, *Aspects*, p. 17.

77) Owen Thomas, *Transformational Grammar and the Teacher of English*, New York, Chicago, San Francisco, Toronto, London 1965, p. 70.

gewisse Regeln (nämlich die der generativen Transformationsgrammatik) auf ihn anwenden, indem wir durch die Rückführung auf Elementareinheiten seine Tiefenstruktur ermitteln. Für das folgende Beispiel wählen wir das "Zweite Grammatik-Modell" von Owen Thomas, das allerdings mit seinen aus Gründen der Anschauung vorgenommenen Restriktionen nicht die Erzeugung einer unendlichen Menge grammatikalischer englischer Sätze gestattet, sich jedoch leicht erweitern läßt ⁷⁸⁾.

Nehmen wir an, wir wollen einen grammatikalischen Satz - z. B. "the child could see the monsters" - produzieren. Wir wenden zunächst nacheinander die aus der Analyse anderer Sätze gewonnenen Basisregeln an, bis wir eine sich noch nicht notwendig in der richtigen Reihenfolge befindende Morphemfolge erhalten, welche dann den Transformationsregeln unterworfen wird, die Morpheme umschichten, hinzufügen oder wegnehmen. Über morphophonemische bzw. morphographemische Regeln wandeln wir schließlich die so gewonnene Morphemkette in Phoneme um.

78) Ebenda, p. 57 ff.

Thomas gelingt es, trotz der äußerst hohen Zahl von Restriktionen mehr als tausend grammatikalische Sätze zu generieren. Die Erzeugung einer unendlich großen Zahl grammatikalischer Sätze zeigt er in weiteren Grammatikmodellen, die ebenfalls nur der Anschauung dienen (vgl. p. 99 ff. und p. 135 ff.).

Unserem Modell seien folgende Regeln vorgegeben:

A. Basisregeln

1. Phrasenstruktur

PS 1: $S \longrightarrow NP + VP$

(S: = Satz; NP: = Nominalphrase;
VP: = Verbalphrase) 79)

PS 2: $VP \longrightarrow Aux + MV$

(Aux: = Auxiliarkomplex;
MV : = Hauptverb)

PS 3: $MV \longrightarrow V (Adv)$

(V: = Verb; Adv: = Adverb) 80)

PS 4: $V \longrightarrow \left\{ \begin{array}{l} Vi \\ Vt+NP \\ Vc+Adj \end{array} \right\}$

(Vi:= intransitives Verb;
Vt := transitives Verb;
Vc: = kopulatives Verb;
Adj:= Adjektiv) 81)

PS 5: $Aux \longrightarrow Tn (Modal)$

(Tn:= Zeitformmorphem;
Modal:= Modalverb)

PS 6: $NP \longrightarrow \left\{ \begin{array}{l} NPs \\ NPp \end{array} \right\}$

(NPs:= Nominalphrase im Singular;
NPp := NP im Plural)

PS 7: $NPs \longrightarrow T+N+\emptyset 2$

(T:= bestimmter Artikel;
N:= Nomen; $\emptyset 2$:= Nullmorph 82))

PS 8: $NPp \longrightarrow T+N+Z2$

(Z2:= Pluralmorphem)

PS 9: $Tn \longrightarrow \left\{ \begin{array}{l} Pres \\ Pas \end{array} \right\}$

(Pres:= present tense;
Pas := past tense)

2. Lexikon 83)

N : = aardvark, pterodactyl, monster, whale, child, man
T : = the
Adv : = today
Adj : = lonesome, hungry
Vi : = sleep, dance, run
Vt : = see, devour, frighten
Vc : = seem, appear
Modal: = may, can, will

79) Der Pfeil bedeutet "besteht aus". Das "+" steht als Verbindungssymbol für die Glieder einer Konstruktion. Die 1. Phrasenstrukturregel (PS 1) lautet also verbal: "Ein Satz besteht aus einer Nominalphrase und einer Verbalphrase."

80) In runden Klammern stehende Elemente sind fakultativ, d. h. für diesen Fall, daß zu dem Verb wahlweise ein Adverb als weiteres Element des Satzes hinzutreten kann.

81) In geschweiften Klammern stehende Elemente können wahlweise eingesetzt werden.

82) Der Nullmorph $\emptyset 2$ bedeutet, daß an das englische Nomen im Singular keine Endung angehängt wird.

83) Thomas hat hier willkürlich eine Reihe von Wörtern

B. Transformationsregeln

- T 1: NPs + Pres $\implies$ NPs + Z1 (Z1: = Endung "-s" in der 3. pers. sing. present tense der Verben) ⁸⁴⁾
- T 2: NPp + Pres $\implies$ NPp + $\emptyset$ 1 ($\emptyset$ 1: = Nullmorph, d. h. kein "-s" in der 3. pers. plur. present tense der Verben)
- T 3: Af + v $\implies$ v + Af
wobei Af = Z1, $\emptyset$ 1 oder Pas
und v = Modal, Vi, Vt oder Vc ⁸⁵⁾

C. Morphographemische Regeln ⁸⁶⁾

- M 1: N + $\emptyset$ 2 $\longrightarrow$ N
(Beispiel: whale + $\emptyset$ 2 $\longrightarrow$ whale)
- M 2: N + Z2 $\longrightarrow$ Ns
(Beispiel: whale + Z2 $\longrightarrow$ whales
Ausnahmen:
man + Z2 $\longrightarrow$ men
child + Z2 $\longrightarrow$ children) ⁸⁷⁾
- M 3: $\left[\begin{smallmatrix} \text{Modal} \\ v \end{smallmatrix} \right] + \emptyset$ 1 $\longrightarrow$ $\left[\begin{smallmatrix} \text{Modal} \\ v \end{smallmatrix} \right]$
(Beispiel: seem + $\emptyset$ 1 $\longrightarrow$ seem) ⁸⁸⁾

aufgezählt, aus denen der Satz "the child could see the monsters" mit Hilfe der übrigen Regeln zusammengestellt wird.

- 84) Der Doppelpfeil bedeutet "wird transformiert zu". Thomas faßt die Regeln T 1 und T 2 als Transformationsregeln im Gegensatz zu Chomsky, der sie unter die Phrasenstrukturregeln aufgenommen hat. Vgl. Noam Chomsky, Syntactic Structures, p. 28/29.
- 85) Thomas bezeichnet diese Regel als "flip - flop". Sie ist nötig, um die Glieder im noch zu zeichnenden Tiefenstruktur-Baumdiagramm in die richtige Reihenfolge zu bringen. Diese Regel kann innerhalb einer Elementenkette nur einmal angewendet werden. Vgl. Owen Thomas, p. 60/61.
- 86) Die für die Aussprache wichtigen morphophonemischen Regeln, nach welchen die Umwandlung der einzelnen Morpheme in Laute erfolgt, sind hier nicht aufgeführt. Wir beschränken uns auf die morphographemischen Regeln, die die Rechtschreibung determinieren.
- 87) Die Ausnahmen gelten in bezug auf das aufgeführte Lexikon.
- 88) Die in eckigen Klammern auf beiden Seiten der Regel stehenden Elemente entsprechen sich zeilenweise.

M 4: $\begin{bmatrix} \text{Modal} \\ V \end{bmatrix} + Z1 \longrightarrow \begin{bmatrix} \text{Modal} \\ V_s \end{bmatrix}$
 (Beispiele: can + Z1 $\longrightarrow$ can
 seem + Z1 $\longrightarrow$ seems)

M 5: $V + \text{Pas} \longrightarrow \text{Ved}$
 (Beispiel: seem + Pas $\longrightarrow$ seemed
 Ausnahmen:

$\begin{bmatrix} \text{sleep} \\ \text{run} \\ \text{see} \end{bmatrix} + \text{Pas} \longrightarrow \begin{bmatrix} \text{slept} \\ \text{ran} \\ \text{saw} \end{bmatrix}$)

M 6: $\begin{bmatrix} \text{may} \\ \text{can} \\ \text{will} \end{bmatrix} + \text{Pas} \longrightarrow \begin{bmatrix} \text{might} \\ \text{could} \\ \text{would} \end{bmatrix}$

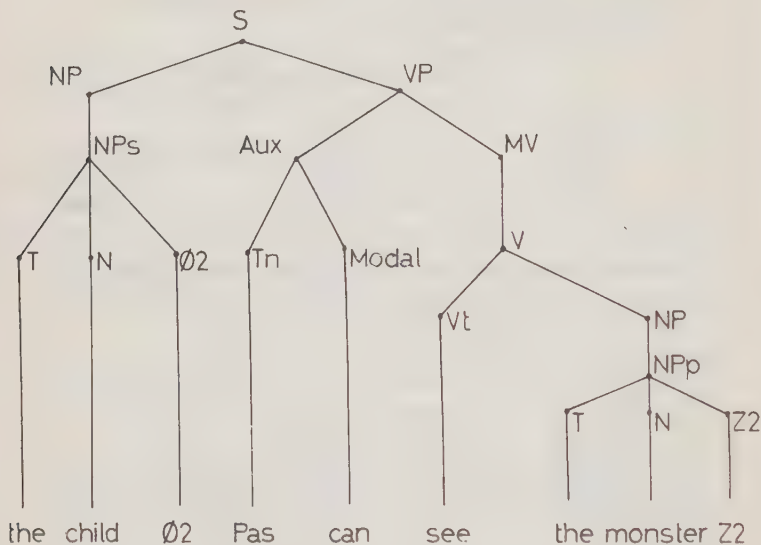
Mit diesen Regeln, die wir allerdings nicht vollständig brauchen werden, können wir unseren Mustersatz "the child could see the monsters" ableiten:

- | | |
|-----------|---|
| | S |
| 1. {PS 1} | NP + VP |
| 2. {PS 2} | NP + Aux + MV |
| 3. {PS 3} | NP + Aux + V |
| 4. {PS 4} | NP + Aux + Vt + NP |
| 5. {PS 5} | NP + Tn + Modal + Vt + NP |
| 6. {PS 6} | NPs + Tn + Modal + Vt + NPp |
| 7. {PS 7} | T + N + $\emptyset 2$ + Tn + Modal + Vt + NPp |
| 8. {PS 8} | T + N + $\emptyset 2$ + Tn + Modal + Vt + T + N + Z2 |
| 9. {PS 9} | T + N + $\emptyset 2$ + Pas + Modal + Vt + T + N + Z2 |

Setzen wir aus dem Lexikon Wörter für die entsprechenden Elemente ein, so erhalten wir

10. the + child + $\emptyset 2$ + Pas + can + see + the + monster + Z2

Die Tiefenstruktur des Satzes können wir in einem Baum-diagramm veranschaulichen:



Auf diese Tiefenstruktur wenden wir jetzt die Transformations-regeln an, und zwar nur T 3, da kein pres-Morphem in der vorliegenden Morphemkette enthalten ist. Die Transformation T 3 liefert uns dann mit Af = Pas und v = Modal:

11. the + child + Ø2 + can + Pas + see + the + monster + Z2

Mit Hilfe der morphographemischen Regeln

M 1: = child + Ø2 → child

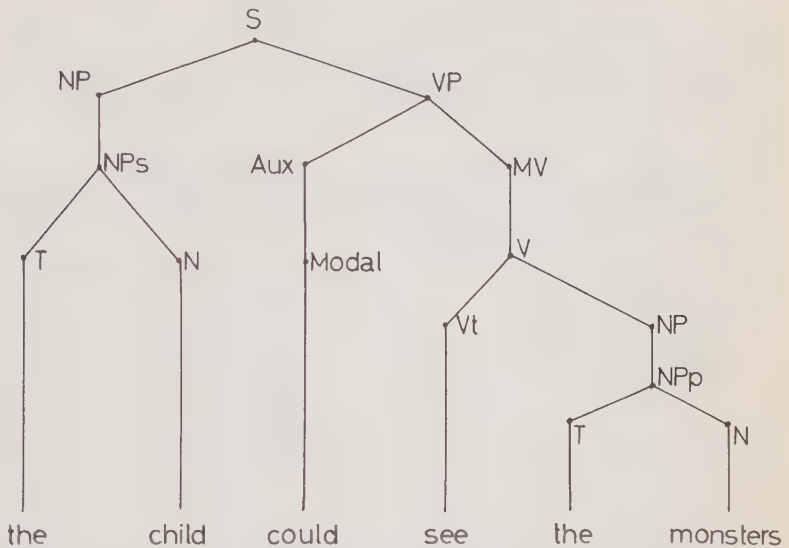
M 6: = can + Pas → could

M 2: = monster + Z2 → monsters

erhalten wir die Oberflächenstruktur

12. the + child + could + see + the + monsters

Das entsprechende Baumdiagramm der Oberflächenstruktur hat dann folgendes Aussehen:



In dem dargestellten Modell sind bereits die vier Kernsatztypen des Englischen enthalten, aus denen mit Hilfe von Transformationsregeln alle weiteren Satztypen dieser Sprache abgeleitet werden können ⁸⁹⁾:

89) Vgl. Noam Chomsky, Aspects, p. 17/18: Kernel sentences "are sentences of a particularly simple sort that involve a minimum of transformational apparatus in their generation". "We can greatly simplify the description of English and gain new and important insight into its formal structure if we limit the direct description in terms of phrase structure to a kernel of basic sentences (simple, declarative, active, with no complex verb or noun phrases), deriving all other sentences from these (more properly, from the strings that underlie them) by transformation, possibly repeated" (Noam Chomsky, Syntactic Structures, p. 106/107).

- | | |
|-------------------|--|
| 1. NP + be + Pred | Beispiel: The child is hungry |
| 2. NP + Vi | Beispiel: The child sleeps |
| 3. NP + Vt + NP | Beispiel: The child sees the
aardvark |
| 4. NP + Vc + Pred | Beispiel: The child seems hungry 90) |

Als mögliche, auf Kernsätze anwendbare Operationen sollen hier die Hinzufügung, die Umstellung, die Weglassung, die Einbettung oder deren Kombinationen in einem Schaubild dargestellt sein 91):

Operation	Kernsatz	Transformation
1. Hinzufügung	The child has stolen an aardvark	The child hasn't stolen an aardvark
2. Umstellung		Has the child stolen an aardvark?
3. Weglassung		The child has stolen
4. Einbettung		The child, who seemed hungry, has stolen an aardvark
5. Kombination von 1. und 2.		An aardvark has been stolen by the child

Die Operation 5 kann mit der Passivtransformationsregel beschrieben werden, die in einer sehr einfachen Fassung vorgestellt sei 92):

T: NP1 + Vt + NP2 $\Rightarrow$ NP2 + be + Vt + by + NP1

- 90) Diese Beispiele können, bevor Transformationsregeln angewendet werden, noch gemäß den Phrasenstruktur-Regeln modifiziert werden. Zum Kernsatztyp Nr. 3 gehört u. a. auch ein Satz wie "the man may devour the whale today". Vgl. auch die Liste bei Owen Thomas, Transformational Grammar, p. 38.
- 91) In Anlehnung an Gerhard Nickel, Welche Grammatik für den Fremdsprachenunterricht?, S. 7.
- 92) Vgl. ebenda. Eine exaktere Formulierung findet sich beispielsweise bei Noam Chomsky, Syntactic Structures, p. 43, 112.

Aktiv: The child has stolen an aardvark
 NP1 + Vt + NP2 $\Longrightarrow$

Passiv: An aardvark has been stolen by the child
 NP2 + be + Vt +by + NP1

Wir wollen an dieser Stelle die Modellbeschreibung abbrechen und uns der Frage zuwenden, wie die generative Transformationsgrammatik mit ihrem formalisierten Regelsystem für den Fremdsprachenunterricht fruchtbar gemacht werden kann.

Gegenwärtig beginnt die strukturalistische Grammatik in den Schulen der Bundesrepublik auf Kosten der traditionellen Fuß zu fassen; die ersten entsprechend konzipierten Lehrbücher sind bereits auf dem Markt erschienen⁹³⁾. Unser Anliegen, ein fachdidaktisches Forschungsprogramm zu entwerfen, erfordert jedoch den Vorgriff auf die ihrerseits den Strukturalismus kritisierende generative Transformationsgrammatik. Dieses Modell beschreibt - unter Weiterführung der traditionellen und strukturalistischen Arbeiten - mit einer dem Programm des "kritischen Rationalismus" Poppers bzw. Alberts korrespondierenden exakten Hypothesenbildung die Grammatikprobleme "einfacher" und umfassender als seine Vorgänger. Es folgen Beispiele für das Englische; für die französische bzw. spanische Sprache ließe sich eine Veranschaulichung analog durchführen.

Die traditionelle, sich überwiegend am Lateinischen ausrichtende Grammatik⁹⁴⁾ unterscheidet sechzehn Zeiten im

93) Vgl. Hans Weber, Friedhelm Denninghaus, Hans-Eberhard Piepho, English for Today, Band 1 und 2, Dortmund, Hannover 1965. Siehe auch A. S. Hornby, The Teaching of Structural Words and Sentence Patterns, Stage 1 (5. ed.), 3 (3. ed.), London 1965.

Zur Theorie siehe die Zusammenfassung von Werner Mues, Strukturanalyse und ihre Bedeutung für den modernen Englischunterricht, Frankfurt/Main, Berlin, Bonn 1962; Gerhard Nickel, Der Englischunterricht im Lichte der modernen Linguistik. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 1964, S. 29 ff.

94) "In der traditionellen Grammatik wird 1. die Beschreibung der jeweiligen Einzelsprache in vielen Fällen dem

englischen Aktiv; die generative Transformationsgrammatik erfaßt diese Zeiten mit einer Formel:
Tn (Modal) (have + en) (be + ing) MV ⁹⁵⁾.

Weiter ist der traditionellen Grammatik leicht nachzuweisen, daß sie die Aufteilung der Verbklassen nicht theoretisch stringent begründen kann, da sie sich verschiedener Kriterien bedient ⁹⁶⁾. Nicht die Passivtransformation wird als alleiniges Unterscheidungsmerkmal für transitive und intransitive Verben herangezogen, sondern einmal Satzstrukturen (Bezug auf ein Objekt, wobei die Klasse der medialen Verben verborgen bleibt), zum anderen semantische Kriterien (Sätze mit direktem oder indirektem Objekt einerseits, Sätze mit direktem Objekt und Objektergänzung andererseits). Bei der generativen Transformationsgrammatik werden die Verbklassen eindeutig über die Phrasenstrukturregeln mit den entsprechenden Lexikoneinheiten erfaßt. Nickel folgert aus der Bedeutung der Passivtransformation für die Einteilung der Verbklassen,

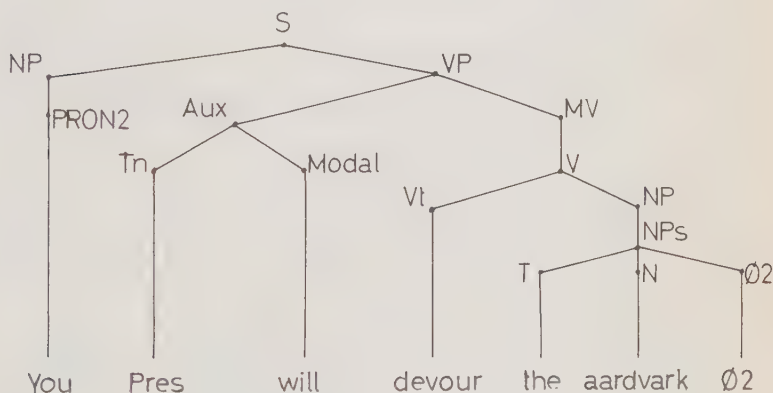
Schema der lateinischen Sprache angepaßt; 2. die Klassifizierung der Redeteile nach uneinheitlichen Prinzipien vorgenommen; 3. die geschriebene Sprache als Grundlage der Analyse genommen; 4. mit einer Vermischung der synchronen und diachronen Ebenen gearbeitet, indem man präskriptiv an überholten Regeln festhält, die historisch begründet werden" (Gerhard Nickel, Welche Grammatik für den Fremdsprachenunterricht?, S. 2).

("In der Synchronie wird eine Sprache ohne Rücksicht auf die Veränderungen beschrieben, denen sie mit der Zeit unterliegt. In der Diachronie dagegen werden eben diese Veränderungen beschrieben." In: Göran Hammarström, Linguistische Einheiten im Rahmen der modernen Sprachwissenschaft, Berlin, Heidelberg, New York 1966, S. 60).

- 95) Have: = Formen von to have
en : = past participle - Morphem
be : = Formen von to be
ing : = present participle - Morphem
Vgl. Owen Thomas, Transformational Grammar, p. 131.
- 96) Die Beweisführung erfolgt anhand von Gerhard Nickel, Welche Grammatik für den Fremdsprachenunterricht?, S. 14, 10.

"daß die sogenannten genera verbi im selben Grammatikkapitel behandelt werden müssen und nicht - wie bisher - getrennt" 97).

Gegenüber der strukturalistischen Grammatik 98), die nur das sinnlich Erfafßbare der Sprache zu beschreiben intendiert, zeigt sich ebenfalls eine auf die wissenschaftstheoretischen Prämissen zurückführbare Überlegenheit: Z. B. kann der Strukturalist entgegen seinem Wissenschaftsanspruch das Vorhandensein eines Subjekts beim Imperativ nur "verstehend" behaupten; in der generativen Transformationsgrammatik erscheint dagegen das Subjekt in der Tiefenstruktur und wird erst über Transformationsregeln aus der Oberflächenstruktur herausgenommen: Für den Satz "devour the aardvark" erhalten wir das folgende Tiefenstruktur-Baumdiagramm 99):



97) Ebenda, S. 14 (ohne Hervorhebung).

98) Bei der strukturellen Sprachbeschreibung wird "1. die Analyse der jeweiligen Einzelsprache nach den in ihrem System vorhandenen Gegebenheiten vorgenommen; 2. die Klassifizierung der Redeteile einheitlich nach Formprinzipien durchgeführt; 3. die gesprochene Sprache als Grundlage der Analyse genommen; 4. deskriptiv und rein synchron gearbeitet" (ebenda, S. 2).

99) Das Beispiel stammt vom Verfasser. Die Terminologie richtet sich nach Owen Thomas, a.a.O., p. 196/197.

Mit Hilfe der Transformationsregel

T: PRON2 + Pres + will + Vt $\implies$ Vt

und der entsprechenden morphographemischen Regeln erhalten wir die Oberflächenstruktur: "Devour the aardvark."

Die methodische Umsetzung linguistischer Forschungsergebnisse soll im folgenden Kapitel (4.213) für den Englischunterricht am Beispiel der sogenannten "pattern-practice" gezeigt werden.

Die vollständige Ausrichtung des fremdsprachlichen Unterrichts an der generativen Transformationsgrammatik stößt noch - sieht man von der entsprechenden Ausbildung der Sprachlehrer ab - auf Schwierigkeiten: Bis jetzt liegt für keine Sprache eine vollständige generative Transformationsgrammatik vor, wenngleich die Hypothesenbildung für das Englische schon weite Fortschritte gemacht hat ¹⁰⁰⁾. Es fehlt auch die Ausrichtung des Deutschunterrichts an diesem Grammatikmodell, so daß bei der Einführung des Regelsystems aller Voraussicht nach im Fremdsprachenunterricht Zeitverluste auftreten werden. Allerdings besteht ein entscheidender Unterschied zum Aufbau der muttersprachlichen Grammatik, da die Fremdsprache nur noch mit den Regeln gelernt werden muß, in denen sie sich von jener unterscheidet ¹⁰¹⁾. Somit kann das in der Muttersprache vorhandene Regelsystem die Fremdsprachenerlernung fördern, wenn der Grammatikunterricht in besonderem Maße die Interferenzerscheinungen zwischen der Ausgangs- und Zielsprache berücksichtigt. Das entsprechende Übungsmaterial für konvergente und divergente Phänomene

PRON2 : = Nominativ der 2. Person des Personalpronomens you.

- 100) Vgl. für die folgenden Ausführungen Gerhard Nickel, Welche Grammatik für den Fremdsprachenunterricht?, S. 15.
- 101) Es soll hier nicht das Problem weiter verfolgt werden, ob die Schüler unbedingt Teile des formalen Regelsystems der generativen Transformationsgrammatik zu lernen haben oder ob nicht lediglich der darzubietende Stoff gemäß den Regeln strukturiert sein muß.

ist auf der syntaktischen, semantischen und phonologischen Ebene bereitzustellen. Hilfe leistet hierfür die kontrastive Linguistik ¹⁰²⁾. Weitere, notwendigerweise für den Fremdsprachenunterricht heranzuziehende Forschungsergebnisse sind die einer empirischen Semantik, um Bedeutungsprofile festzustellen ¹⁰³⁾, die einer Sprachstatistik, um nach vorgegebenen Intentionen den Umfang der in verschiedenen Lebenssituationen am häufigsten verwendeten Lexikonelemente zu ermitteln ¹⁰⁴⁾, die der Lernpsychologie ¹⁰⁵⁾ und der

-
- 102) Vgl. Gerhard Nickel, *Angewandte Sprachwissenschaft und Fremdsprachenunterricht*, a.a.O., S. 220. Siehe auch John B. Carroll, *Linguistic Relativity, Contrastive Linguistics, and Language Learning*. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 1963, bes. p. 16 ff. Carroll nennt u. a. die Vieldeutigkeit des englischen Verbs "to go" gegenüber den deutschen Verben "fahren, gehen, ..." oder die Gegenüberstellung der spanischen Verben "ser - estar" und des deutschen "sein".
Siehe jedoch die einschränkenden Bemerkungen bei Gerhard Nickel, K. Heinz Wagner, *Contrastive Linguistics and Language Teaching*. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 1968, p. 233 ff.
- 103) Vgl. u. a. die bei Hans Hörmann, *Psychologie der Sprache*, S. 198 ff., zitierten Arbeiten von Osgood.
Siehe auch Uriel Weinreich, *Explorations in Semantic Theory*. In: Thomas A. Sebeck (ed.), *Current Trends in Linguistics*, Vol. III (Theoretical Foundations), The Hague, Paris 1966, p. 395 ff.; Jerrold J. Katz, Jerry A. Fodor, *The Structure of a Semantic Theory*, a.a.O.
- 104) Vgl. u. a. Gustav Herdan, *The Advanced Theory of Language as Choice and Chance*, Berlin, Heidelberg, New York 1966; Peter Doyé, *Das Problem des "angemessenen" Wortschatzes im neusprachlichen Unterricht*. In: *Berliner Lehrerzeitung* 1964/10 (Sonderdruck); verschiedene Beiträge in der Zeitschrift *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*.
- 105) Vgl. u. a. die Arbeit von Hans Hörmann, *Psychologie der Sprache*, a.a.O.; Edward W. Najam (ed.), *Language Learning: The Individual and the Process*, The Hague 1966; Jean Berko, Roger Brown, *Psycholinguistic Research Methods*. In: Paul H. Mussen (ed.), *Handbook of Research Methods in Child Development*, New York, London, Sidney 1964, p. 517 ff.

Motivationsforschung¹⁰⁶⁾. Auswahlkriterium bleibt die an der Forderung nach Falsifizierbarkeit orientierte, korrekte Hypothesenbildung.

106) Vgl. u. a. die Arbeiten von Peter Heintz, Soziale Vorurteile, a.a.O., und Willy Strzelewicz (Hrsg.), Das Vorurteil als Bildungsbarriere, a.a.O.

4.213 Methodik

Mit dem über Intentionalität und Thematik festgelegten Unterrichtsziel ist die Methodik durch den bereits schon mehrfach betonten unhintergehbaren Implikationszusammenhang verbunden. Die mit Hilfe der intendierten internationalen Kommunikation ausgegliederte, die "Grammatik" umfassende Teilmenge von Unterrichtszielen beeinflusst daher die Unterrichtsmethoden, wie umgekehrt aus der Schulpraxis gezielte Anregungen an die linguistische Forschung ergehen.

Wir greifen aus der Fülle möglicher Methoden im Grammatikunterricht für das Englische die "pattern-practice" heraus, eine Übungsform, die auf dem Fundament der traditionellen Grammatik entwickelt, im Strukturalismus systematisiert und durch die generative Transformationsgrammatik verfeinert wurde ¹⁰⁷⁾. Wir schlagen also nicht etwas "völlig Neues" vor, sondern intendieren lediglich die fachdidaktische Präzisierung. Wir wissen, daß mit dieser Ausgrenzung einiger weniger Methoden das Problem nur punktuell beleuchtet werden kann.

Als Hauptübungsformen der "pattern-practice" sind die Substitutionsübungen von den Transformationsübungen zu unterscheiden ¹⁰⁸⁾.

Die Substitutionsübungen können in zwei Hauptklassen gegliedert werden: Die einfache Substitution und die Substitution mit Veränderung(en). Bei der einfachen Substitution gilt es, in Beispielsätzen besonders markierte Wörter durch andere, in Listen aufgeführte zu ersetzen, z. B.:

My father is a 'teacher' - (1. baker; 2. lawyer; 3. journalist; etc.)

107) Vgl. Gerhard Nickel, Angewandte Sprachwissenschaft und Fremdsprachenunterricht, S. 224/225. Siehe auch Charles C. Fries, Teaching & Learning English as a Foreign Language, 20. ed., Ann Arbor 1966; A. S. Hornby, A Guide to Patterns and Usage in English, 10. ed., London 1966.

108) Die folgenden Beispiele sind dem Aufsatz von Gerhard

Dient die einfache Substitution in erster Linie der Wortschatz-erweiterung, so ist bei der Substitution mit Veränderung(en) das aus der Wortliste zu wählende Wort im Kontext des Beispielsatzes zu verändern:

Yesterday the boy 'sat' at the window - (1. to lie; 2. to read; to stand; etc.) ¹⁰⁹⁾

Bei den Transformationsübungen kann man zunächst solche ohne wesentliche Bedeutungsveränderung herausstellen, wenn es sich um Transformationen innerhalb einer Struktur handelt oder zwei Ausgangsstrukturen beteiligt sind:

Ein Musterbeispiel für die Umformung einer grammatischen Struktur in eine "synonyme":

To err is human $\Rightarrow$ Erring is human - (1. To forgive is divine; 2. To lie is bad; 3. To work is good; etc.)

Transformationen, bei denen zwei Ausgangsstrukturen beteiligt sind:

The coffee is hot. I can't drink it. $\Rightarrow$ The coffee is too hot for me to drink. - (1. The apple is sour. I can't eat it; 2. The room is dark. I can't work in it; 3. The book is difficult. I can't read it; etc.)

Daneben gibt es Transformationsübungen mit Bedeutungsveränderung, zu denen u. a. die Frage-, Verneinungs- und Passivtransformationen gehören:

Aktiver und affirmativer Aussagesatz:

The girl kissed the little baby.

Verneinungstransformation:

The girl did not kiss the little baby.

Nickel, Angewandte Sprachwissenschaft ..., S. 225 - 227, entnommen. Nickel verweist dabei auch auf den Artikel von Raphael Gefen, "Sentence Patterns" in the Light of Language Theories and Classroom Needs. In: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching 1967, p. 185 ff.

- 109) Für das Üben aller unregelmäßigen Verben benötigt man mehrere Beispielsatztypen, schon um die semantischen Beschränkungen der einzelnen Sätze zu umgehen.

Fragetransformation:

Did the girl kiss the little baby?

Passivtransformation:

The little baby was kissed by the girl.

Die logischen Verbindungen zwischen diesen Transformationen hat erst die generative Transformationsgrammatik mit ihrer Hypothesenbildung über die Tiefenstruktur grammatikalischer Sätze aufdecken können ¹¹⁰⁾. Für die Differenzierung der in den Satzmustern verwendeten Lexikoneinheiten kommt es jeweils auf die Intentionalität und Thematik an: Im Zusammenhang mit dem Wähselverkehr könnte eine einfache Substitutionsübung folgendes Aussehen haben:

Mr. John Brown is a 'drawer' - (1. drawee; 2. payee; 3. endorser; etc.)

Für die Auswahl geeigneter Strukturmuster sind die verschiedenartigsten wissenschaftlichen Forschungsergebnisse zu berücksichtigen ¹¹¹⁾. Das erfordert vom Lehrer "solide Kenntnisse über das Funktionieren sprachlicher Systeme (als) eine unabdingbare Voraussetzung für einen erfolgreichen Fremdsprachenunterricht" ¹¹²⁾. Diese Forderung verweist wiederum auf die

110) Vgl. Noam Chomsky, Syntactic Structures, p. 64/65: "Transformational analysis brings out the fact that negatives and interrogatives have fundamentally the same 'structure'".

111) Wie weit man ins Detail gehen muß, zeigt Nickel an einem Beispiel: "So sind im süddeutschen Raum z. B. zusätzliche Übungen durchzuführen, bei denen bei der Erlernung des Englischen und Französischen ein besonderer Nachdruck auf die Unterscheidung von gewissen stimmhaften und stimmlosen Konsonanten liegt. In diesem Gebiet ist z. B. von den Konsonantenpaaren [z] - [s] und [ʒ] - [ʃ] jeweils nur das stimmlose Phonem im Gebrauch". Im Deutschen führt diese mangelnde dialektale Differenzierung nur in der Wortmitte zu Verwechslungen (Muse - Muße), "im Englischen und Französischen aber haben diese stimmhaften und stimmlosen Konsonanten grundsätzlich, auch in Anfangsstellung (z. B.: zink - sink), phonemischen Wert, d. h. sie dienen der Bedeutungsunterscheidung" (Angewandte Sprachwissenschaft, S. 227/228).

112) Ebenda, S. 228 (ohne Hervorhebung).

Abstimmung der in der Muttersprache und in den Fremdsprachen zugrunde gelegten Grammatiktheorie.

Ein zweites Beispiel soll die Anwendung anderer mit Hilfe der generativen Transformationsgrammatik gewonnener Hypothesen in der Methodik des Französischunterrichts zeigen ¹¹³⁾. Zu den zahlreichen Gründen, die die Erlernung des Französischen erschweren, gehört nach Valdman der Polymorphismus, das Vorhandensein einer Vielzahl von Formen, welche dieselbe grammatikalische Funktion erfüllen oder dieselbe Bedeutung besitzen, ein Problem, das die traditionelle wie strukturalistische Grammatik für den Schulunterricht mit einer breiten Angebotspalette möglicher Formen zu lösen versuchte, was den Sachverhalt noch komplizierte und einen raschen und wirksamen Unterrichtsfortschritt hemmte ¹¹⁴⁾. Valdman zeigt mit Hilfe von Erkenntnissen der generativen Transformationsgrammatik, wie man den Themenkreis der französischen Fragestrukturen im Unterricht günstiger behandeln könnte, indem er von Kernsätzen (kernel sentences) ausgehend die jeweils möglichen Transformationen betrachtet und so ein methodisches "Einfachheits"-Kriterium gewinnt.

An zwei Aussagesätzen, die sich durch ihr Subjekt und ihr Komplement unterscheiden, sollen fünf grammatikalische Typen von Fragestrukturen gezeigt werden ¹¹⁵⁾:

(1) Jean va à Paris (2) Il achète le livre

1. Transformation ¹¹⁶⁾:

(1 a) Jean va où? (2 a) Il achète quoi?

113) Die folgenden Ausführungen richten sich nach dem Aufsatz von Albert Valdman, Norme pédagogique: Les structures interrogatives du français. In: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching 1967, p. 3 ff. Die Hervorhebungen sind durchgehend weggelassen.

114) Albert Valdman, a.a.O., p. 4, 5.

115) Vgl. ebenda, p. 5/6. Die Numerierung wurde geändert.

116) Die Transformationen sind lediglich geordnet. Die durchgehende Numerierung bedeutet keine aufeinanderfolgende Anwendung von Transformationsregeln.

2. Transformation:

- (1 b) Où Jean va? (2 b) Quoi il achète?

3. Transformation:

- (1 c) Où est-ce que Jean va? (2 c) Qu'est-ce qu'il achète?

4. Transformation:

- (1 d) Où Jean va-t-il?
oder
Jean où va-t-il? (2 d) Qu'achète-t-il?

5. Transformation:

- (1 e) Où va Jean? (2 e) Qu'achète Jean?

Vom traditionellen Standpunkt sind nur die Formen (1 d) und (2 d) "völlig korrekt"; als Alternative dazu werden i. a. die Formen (1 c) und (2 c) anerkannt, wenngleich die anderen innerhalb des gesprochenen Französisch ebenfalls nachzuweisen sind: (1 a), (2 a) werden für den familiären Umgangston verwendet, die beiden übrigen Varianten sind dialektgebunden.

Der Französischlehrer muß entscheiden, welche Fragestruktur er zuerst lehren soll, um den Schüler nicht mit einer Formenvielfalt zu verwirren. Valdman analysiert die Frageformen mit Inversion bzw. mit "est-ce que" auf (a) die Häufigkeit ihrer Verwendung, (b) ihre Komplexität und (c) ihren Verwendungsumfang ¹¹⁷⁾.

(a) Nach einer Untersuchung von B. Pottier werden die Fragestrukturen mit "est-ce que" im gesprochenen Französisch weit-
aus am häufigsten verwendet ¹¹⁸⁾.

(b) Die Komplexität der beiden Frageformen kann man über die notwendigen Transformationsregeln vergleichen. Aus dem Aussagesatz "le facteur voit le chien" lassen sich mit Hilfe der entsprechenden Transformations- und morphographemischen Regeln

¹¹⁷⁾ Albert Valdman, p. 6.

¹¹⁸⁾ Ebenda.

Bei Valdman fehlt die Quellenangabe, so daß die aufgestellten Behauptungen nicht überprüft werden konnten.

die beiden folgenden Fragestrukturen bilden:

(3) Est-ce que le facteur voit le chien?

(4) Le facteur voit-il le chien?

Die Form (3) ist leichter und schneller zu lernen, da sie lediglich die Morphemkette "est-ce que" vor den Aussagesatz führt, in der Schreibweise der generativen Transformationsgrammatik:

Ti(3): $S \Rightarrow wh + est-ce\ que + S$ 119)

Dagegen zeichnen sich die über die Inversion gebildeten Frageformen, wie z. B. (4), durch größere Komplexität aus, die in der Verdoppelung des Subjekts und in der Umstellung der Satz-elemente begründet ist:

wh + T + [+N] + Vt + NP

Ti(4): $\Rightarrow 1 + 2 + 3 + 4 + \left[\begin{smallmatrix} 3 \\ +PRON \end{smallmatrix} \right] + 5$

1 2 3 4 5

wh + le + facteur + voit + le chien $\Rightarrow$
wh + le + facteur + voit + il + le chien 120)

Die Frageformen, die als Subjekt lediglich ein Pronomen enthalten, besitzen eine einfache Struktur:

(5 a) Il voit le chien (5 b) Voit-il le chien?

Dagegen ist die einfache Inversion "*Voit le facteur le chien?" ungrammatikalisch 121).

Weiterhin gibt es einfache, mitunter mehr der Idiomatik ent-

119) Ti(3): = Transformationsregel für eine Interrogation der Form (3)

wh : = Markierung für den Beginn einer Fragestruktur (vgl. die spanischen Fragezeichen zu Beginn einer Frage)

Siehe Ronald W. Langacker, French interrogatives: A transformational description. In: Language 1965, p. 588.

120) Vgl. ebenda, p. 588/589. Auf beiden Seiten der Relation in eckigen Klammern stehende Elemente sind einander zugeordnet. Es ist das Pronomen einzusetzen, das dem an der Stelle "3" befindlichen Substantiv entspricht. Die Verknüpfung der Elemente "voit" und "il" erfolgt über morphographemische Regeln.

121) Der Stern * weist nach der in der generativen Transfor-

sprechende Frageinversionen, die nicht auf die gleichfalls mögliche Reduplikation angewiesen sind:

- (6 a) Que fait le facteur? (6 b) Le facteur que fait-il?
(7 a) Où est ton père? (7 b) Où ton père est-il?

Die Vielfalt der Inversionsfragen spricht ebenfalls für den methodischen Vorrang der "est-ce que"-Fragen im Anfangsunterricht.

(c) Kommt von zwei vergleichbaren Satzstrukturen oder Formen eine Form A in der Menge aller möglichen Kontexte vor, die andere (B) dagegen nur in einer Teilmenge, so hat die Form oder Struktur A einen größeren Verwendungsumfang als B. Die Formen mit "est-ce que" sind vielseitiger gegenüber denen mit Inversion verwendbar ¹²²⁾. Z. B. ist die Inversion in der 1. pers. sing. du présent indicatif de la voix active nur für einige stereotype Redewendungen erlaubt, wie suis-je, vais-je, dis-je u. a. m. Hingegen können die Umschreibungen mit "est-ce que" auf diese Formen angewendet werden:

- (8) Est-ce que je le prends? *Le prends-je?
(9) Est-ce que j'arrive? *Arrive-je?

Weiter kann die Inversion nicht gewählt werden, wenn das Interrogativpronomen zum Subjekt wird und dabei stellvertretend für eine Sache steht:

- (10) Qu'est-ce qui ennuie le facteur?
 *Que ennuie le facteur?

Darüber hinaus hat man bei der Inversion zu unterscheiden, ob das Subjekt ein Pronomen oder eine Nominalphrase ist. Für Fragesätze mit einer Nominalphrase als Subjekt ist die Inversion nur dort erlaubt, wo das Interrogativpronomen "que" als Komplement des direkten Objekts fungiert. Einige Beispiele sollen diese Überlegungen abschließen:

mationsgrammatik üblichen Symbolik auf nicht-grammatische Sätze hin.

122) Albert Valdman, p. 8.

a) Das Subjekt ist eine Nominalphrase:

(11) Qui est-ce que le facteur voit?

(12 a) *Qui voit le facteur?

(12 b) Qui le facteur voit-il?

(12 c) Le facteur qui voit-il?

(13) Qu'est-ce que le facteur voit?

(14 a) Que voit le facteur?

(14 b) Que le facteur voit-il?

(14 c) Le facteur que voit-il?

b) Das Subjekt ist ein Pronomen:

(15) Qui est-ce qu'il voit?

(16) Qui voit-il?

(17) Qu'est-ce qu'il voit?

(18) Que voit-il?

c) Das Komplement ist eine Nominalphrase:

(19) Qui est-ce qui voit le facteur?

(20) Qui voit le facteur?

(21) Qu'est-ce qui ennuie le facteur?

(22) *Que ennuie le facteur?

d) Das Komplement ist ein Pronomen:

(23) Qui est-ce qui le voit?

(24) Qui le voit?

(25) Qu'est-ce qui l'ennuie?

(26) *Que l'ennuie?

Mit Hilfe der generativen Transformationsgrammatik kann der Nachweis geführt werden, daß die Fragestrukturen mit "est-ce que" einfacheren Regeln gehorchen als die Inversionsfragen, worin die Ursache für ihren häufigeren Gebrauch und größeren Verwendungsumfang in der Umgangssprache zu sehen wäre. Hierdurch ist eine zeitlich frühere Behandlung der "est-ce que"-Fragen gegenüber den Inversionsfragen im Anfangsunterricht des Französischen nahegelegt; eine gleichzeitige Darbietung aller Frageformen könnte den Schüler verwirren. Die Gewöhnung an die invertierten Fragen soll nach Valdman über Stereotypen wie "comment allez-vous?", "puis-je vous aider?" o. ä.

erfolgen ¹²³⁾. Diese theoretischen Überlegungen schließen nicht aus, daß in der Unterrichtspraxis bereits intuitiv der von Valdman mit exakten Hypothesen gesicherte Weg beschritten wird.

¹²³⁾ Ebenda, p. 9.

4.214 Medienwahl

Die streng genommen unter die Methodik fallende Auswahl von Medien für den Unterricht erlangt immer größere Bedeutung; Reform- und Rationalisierungsmöglichkeiten des Fremdsprachenunterrichts mit Hilfe von Sprachlehranlagen rechtfertigen jedoch eine gesonderte Betrachtung.

Wir kommen einmal mehr auf den für lerntheoretische Didaktik charakteristischen Implikationszusammenhang von Intentionalität/Thematik und Methodik/Medienwahl zurück, ist doch die Formulierung der Unterrichtsziele gleichzeitig abhängig von deren Durchsetzungsmöglichkeiten in der Praxis. Untersuchungen haben ergeben, daß in einem konventionellen, d. h. ohne Einsatz von Sprachlehranlagen erfolgenden Fremdsprachenunterricht, "ein Gymnasiast bei neun Jahren Englischunterricht ... im Durchschnitt nur etwa dreizehn Stunden zum aktiven Sprechen der englischen Sprache kommt" ¹²⁴⁾. Sprachlehranlagen dagegen fördern das aktive Sprechen des einzelnen Schülers entscheidend und bringen ihn nicht mehr in die Zwangslage, es entweder bei durchschnittlich drei Äußerungen pro Unterrichtsstunde bewenden zu lassen oder sich auf Kosten seiner Mitschüler in den Vordergrund zu drängen ¹²⁵⁾.

Der Einsatz von Sprachlehranlagen hängt in erster Linie ab von den technischen Gegebenheiten, der Lehrerausbildung, dem unterrichtlichen Gesamtkonzept ¹²⁶⁾. Eine auf Optimierung des

124) Gerhard Nickel, Angewandte Sprachwissenschaft und Fremdsprachenunterricht, a.a.O., S. 219. Nickel stützt sich auf den Beitrag von Reinhold Freudenstein, Hat das deutsche Gymnasium ohne Sprachlabor eine Zukunft? Erkenntnisse nach einem Arbeitsversuch. In: Das Sprachlabor und der audiovisuelle Unterricht 1965, S. 4 ff.

125) Vgl. Karl-Heinz Flechsig, Zur didaktischen Funktion von Sprachlehranlagen. In: Der Gymnasialunterricht, Reihe III, 1966/6, S. 58.

126) Einen Überblick über die vielfältigen Verwendungsformen des Sprachlabors geben folgende Werke: Paul E. King, Gustave Mathieu, James P. Holton, Technik und Arbeitsformen des Sprachlabors, Berlin, Bielefeld 1965; Edward

Unterrichts zielende Fachdidaktik hat ihre Theorien auf die bestmögliche Ausnutzung der vorhandenen Möglichkeiten abzustellen. Daraus ergibt sich die Berechtigung der bereits weiter oben erhobenen Forderung, daß eine Verbesserung der Schulausstattung für den Fremdsprachenunterricht eine Korrektur der Unterrichtsziele im Gefolge haben müsse und daß die Schulausstattung ihrerseits dem technischen Stand anzupassen sei. Die Effizienz des Fremdsprachenunterrichts ist dabei abhängig von der jeweiligen Hypothesenbildung. Flehsig zeigt, in welchem geringem Maße das bloße Vorhandensein von Sprachlabors einen konventionellen, zumeist lehrbuchzentrierten Fremdsprachenunterricht reformieren helfen kann ¹²⁷⁾. Es ist die Zugrundelegung einer konsistenten Sprachtheorie erforderlich, wie sie mit der generativen Transformationsgrammatik entwickelt wurde. Das grammatikalische Regelsystem kann in allen Teilbereichen – dem phonetischen und phonologischen, dem syntaktischen, dem lexikalischen und dem semantischen – geübt werden. In Kontextübungen wird einseitiger Drill von satzgrammatischen Elementen aufgehoben; Fehler, wie falsche Emphase, falscher Gebrauch von Aspektformen o. a., werden damit gleichzeitig bekämpft. Allerdings sind entsprechende Hypothesen erst in relativ bescheidenem Umfang von der kontrastiven Linguistik formuliert worden ¹²⁸⁾,

M. Stack, Das Sprachlabor im Unterricht, Berlin, Bielefeld 1966; Reinhold Freudenstein (Hrsg.), Das Sprachlabor in der Praxis, 2. Aufl., Dortmund 1967. Siehe auch Moderner Fremdsprachenunterricht. Bericht einer Internationalen Konferenz vom 31. 8. – 5. 9. 1964 in Berlin, Berlin 1965. In fast jedem neueren Buch zum Fremdsprachenunterricht sowie in den einschlägigen Fachzeitschriften finden sich Bemerkungen zur Arbeit im Sprachlabor.

127) Vgl. Karl-Heinz Flehsig, Zur didaktischen Funktion von Sprachlehranlagen, a.a.O., S. 57 ff.

128) Vgl. Gerhard Nickel, Kontextuelle Beziehungen zwischen Sätzen im Englischen, a.a.O., S. 25. Nickel gibt auch Beispiele (u. a. S. 24): "Ungesättigt und deswegen auch oft über die Satzgrenze hinweg kontextbedürftig ist die EF (expanded form) z. B. im Präteritum. Einmal mehr zeigt sich die enorme Differenziertheit dieser Form in ihrer Abhängigkeit von mehreren Faktoren, besonders von dem des Tempus. Ein Satz wie 'She was dreaming' stellt einen Rahmen dar, der – hypotaktisch oder parataktisch – einer Ergänzung durch eine in ihm ablaufende Handlung bedarf. Im

ein Grund mehr, die vorliegende Arbeit primär als Forschungsprogramm zu konzipieren. Wir beschränken unsere Überlegungen auch in diesem Abschnitt auf die Grammatik.

Bei der Hervorhebung des Sprachlabors übersehen wir keinesfalls die Fülle anderer möglicher und notwendiger Medien für den Fremdsprachenunterricht, wie Demonstrationsmaterial (Münzen, Fahrkarten o. ä.), Illustrationen, Wandbilder, Tafelzeichnungen, Projektionen, Filme und Filmschleifen, Fernsehen und Schulfunk, Schallplatten und Tonband ¹²⁹⁾.

Wir bezeichnen als Sprachlabor eine aus mehrspurigen Magnettonbandgeräten für einzelne Schüler bestehende apparative Unterrichtshilfe, bei der jeder installierte Schülerplatz über einen zweiseitigen Kommunikationsweg mit dem Lehrerplatz verbunden ist. Mit einer solchen Anlage muß der Schüler fremdsprachliche Texte hören, sich in der fremden Sprache äußern und diese seine Äußerungen auf Band festhalten können. Dem Lehrer wiederum hat es eine derartige Apparatur zu gestatten, die Äußerungen des Schülers zu hören, ohne ihn zu unterbrechen, mit ihm in ein Wechselgespräch zu treten, fremdsprachliche Texte vom Lehrertisch an bestimmte, beliebig zu wählende Schülerplätze zu überspielen und die Gesamtanlage zentral zu steuern ¹³⁰⁾. Vier Effekte sind es, die nach Preibusch Sprachlaborunterricht vom konventionellen Unterricht abheben ¹³¹⁾:

- a) Der Multiplikationseffekt, da im Sprachlabor Lehreraktivität und Möglichkeit der Eigenaktivität allen Schülern einer Unterrichtsgruppe zur gleichen Zeit zukommen.
- b) Der Originalitätseffekt, der durch die Mitwirkung einhei-

Unterricht müßte hier darauf geachtet werden, daß diese Formen nicht paradigmatisch in einer textungrammatischen Art gelernt werden dürfen, etwa: 'I was dreaming, you were dreaming, etc.', sondern in einem Kontext, wie: 'I was dreaming when she arrived' oder: 'I was dreaming. She entered the room'.

129) Vgl. u. a. die Zusammenstellung bei Harald Gutschow, Englisch an Volksschulen, a.a.O., S. 133 ff.

130) Diese Definition wurde übernommen von Wolfgang Preibusch,

heimischer Sprecher entsteht. Damit wird eine Reizgeneralisierung beim Schüler hervorgerufen, der über das Hören verschiedener Sprecher, darunter auch seines Sprachlehrers, die Variationsbreite einer Sprache - vielleicht auch dialektgebundene Akzentverschiedenheiten - kennenlernt¹³²⁾.

- c) Der Individualisierungseffekt, der nach fünf Gesichtspunkten aufgeschlüsselt werden kann: Der Schüler übt für sich allein, d. h. kommunikationsatypisch. Durch die Apparatur wird er jedoch in die Lage versetzt, eine kommunikationsähnliche Aktivität zu entfalten und diese sogar zu bewerten (Aktionsindividualisierung). Damit wird aber auch die benötigte Zeit vom einzelnen Schüler bestimmt, der so lange zu üben hat, bis das normierte Unterrichtsziel oder -teilziel erreicht ist (Zeitaufwandsindividualisierung). Weiter können Schüler einer Gruppe sich zur gleichen Zeit mit unterschiedlichen Inhalten beschäftigen (Gegenstandsindividualisierung). Der Lehrer hat die Möglichkeit, Schüler, die sich nach Ausgangsleistung und Leistungsfähigkeit unterscheiden, dennoch an gleichen Inhalten zu unterrichten, auch wenn unterschiedliche Zielkonzeptionen für die jeweiligen Schüler angenommen sind (Niveauindividualisierung). Der Schüler hat schließlich Gelegenheit, den Erwerb einzelner Fähigkeiten mit seiner psychophysischen Konstitution abzustimmen, d. h. sich bestimmte Fertigkeiten schneller anzueignen als die anderen Gruppenmitglieder oder auch mehr Wiederholungen einzuschalten (Operationsindividualisierung).
- d) Der von uns schon mehrfach erwähnte Effekt der objektiven Kontrolle, der durch die technische Einrichtung des Sprachlabors überhaupt erst in größerem Umfang ermöglicht wird.

Zur Didaktik des Sprachlaborunterrichts. In: Die Deutsche Schule 1968, S. 267. Die Ausführungen von Preibusch kommen unserer Darstellungsweise sehr entgegen, da sie das lerntheoretische Didaktikmodell voraussetzen.

131) Vgl. ebenda, S. 268/269 (einige Stellen sind wörtlich übernommen, ohne daß dies sichtbar gemacht ist).

132) Vgl. hierzu auch Karl-Heinz Flehsig, Zur didaktischen Funktion von Sprachlehranlagen, a.a.O., S. 58.

Mehrere Konsequenzen ergeben sich als Folge linguistischer und psychologischer Hypothesenbildung für die Konstruktion des Lehrplans wie für die Planung der einzelnen Unterrichtseinheiten ¹³³⁾:

- a) Wenn die vorhandenen Sprachlehranlagen optimal im Sinne der Hypothesenbildung genutzt werden sollen, muß ihr Einsatz bei der Lehrplanzusammenstellung wie bei der langfristigen Unterrichtsvorbereitung detailliert berücksichtigt werden.
- b) Durch die Ausrichtung des Unterrichts an wissenschaftlichen Erkenntnissen werden die jeweils erzielten Leistungen vergleichbar, und zwar nicht nur auf der Klassen-, sondern auch auf der Schülerebene. Der Zwang zur Programmierung der dargebotenen Übungen, wie pattern-drills o. ä., ermöglicht gleichzeitig die Anwendung von Leistungstests. Nicht nur schriftliche, sondern auch mündliche Leistungen können in breitem Rahmen objektiv verglichen werden.
- c) Bis der gesamte Bereich des Fremdsprachenunterrichts mit nomologischen Hypothesen erfaßt ist, wird aller Voraussicht nach noch eine längere Zeit vergehen. Bis dahin erlaubt aber der partielle Einsatz von Sprachlabors den Vergleich der konventionellen mit den neueren Unterrichtsmethoden. Dieser Vergleich wiederum ergibt Anhaltspunkte für gezielte empirische Forschung und beeinflußt damit die Art der Hypothesenbildung.

133) Vgl. ebenda, S. 63/64.

4.22 Lehrplangestaltung und Bedingungsfelder

4.221 Anthropogene Voraussetzungen

In dem Bedingungsfeld "Anthropogene Voraussetzungen" werden die Entscheidungsfelder in bezug "auf die in die Lehr- und Lernprozesse verwickelten Personenkreise, die Lehrenden und Lernenden", analysiert ¹³⁴⁾. Lehrer wie Schüler bringen in den Unterricht ihre faktische Personstruktur ein; daher hat sich die Analyse "auf die philosophisch-anthropologische und erfahrungswissenschaftlich-psychologische Interpretation der personalen Bedingungs-lage zu stützen" ¹³⁵⁾.

Die philosophisch-anthropologische Deutung kann hier nicht abgehandelt werden; es sei auf die "Pädagogische Anthropologie" Heinrich Roths verwiesen ¹³⁶⁾. Da wir uns mit unseren Überlegungen nicht primär auf spezielle Unterrichtseinheiten, sondern auf den Lehrplan beziehen, verzichten wir auch auf die nähere Behandlung lern- und entwicklungspsychologischer Fragen ¹³⁷⁾ und beschränken uns auf eine - notwendigerweise verkürzte - Diskussion der Psychologie des Spracherwerbs. Zu diesem Schritt konnten wir uns um so leichter entschließen, als von Seiten der Psychologie betont wird, daß "im heutigen Zeitpunkt" weder über lern-, noch über entwicklungspsychologische Erkenntnisse Lehrplaninhalte für bestimmte Altersstufen festgelegt werden können. Aebli kommt zu dem Schluß, daß "wir wohl nichts Besseres tun (können), als dem Lehrer Freiheit zu geben, den Stoff durch geeignete Wahl der im Lehrplan nicht bestimmten Formen der Darbietung den Gegebenheiten im Schüler anzuz-

134) Paul Heimann, Didaktik als Theorie und Lehre, a.a.O., S. 422 (ohne Hervorhebung); Wolfgang Schulz, Unterricht - Analyse und Planung, a.a.O., S. 36.

135) Paul Heimann, ebenda.

136) Heinrich Roth, Pädagogische Anthropologie, Band I: Bildsamkeit und Bestimmung, Hannover, Berlin, Darmstadt, Dortmund 1966.

137) Zur Einführung vgl. Heinrich Roth, Pädagogische Psychologie ..., a.a.O., und Walter Guyer, Wie wir lernen, a.a.O.

passen 138).

Bei der Diskussion einer Psychologie des Spracherwerbs wollen wir ebenfalls an dem Prinzip festhalten, lediglich solche Theorien darzustellen, die den Ansprüchen exakter Hypothesenbildung genügen. Wir erörtern zunächst allgemein die Theorie des Spracherwerbs in der Muttersprache und legen sie dann um auf das Erlernen fremder Sprachen.

Wenn wir uns auf Probleme des Spracherwerbs beim Schüler beschränken, restringieren wir das in der lerntheoretischen Didaktik aufgespannte Bedingungsfeld in äußerst starkem Maße. Gleichwohl scheint uns dieser Punkt für eine konstruktive Lehrplangestaltung von besonderer Bedeutung zu sein: Erlaubt doch eine entsprechend gefaßte, konsistente psychologische Theorie eine effektivere Anordnung zumindest der Grammatikteilziele und über den Implikationszusammenhang der entsprechend anzuwendenden Methoden.

Nach Hörmann geht die Autonomie der Linguistik auf Wilhelm von Humboldt zurück, für den Sprache nicht etwas vom menschlichen Geist Erzeugtes, kein Ergon, sondern Energeia ist. Erst über einen solchen Modellansatz kann die Tätigkeit des Sprechens "psychologisch adäquat erfaßt werden" ¹³⁹⁾: "Die Sprachpsychologie oder Psycholinguistik zielt auf eine wissenschaftliche Beschreibung ... des Prozesses der Sprachbenutzung" ¹⁴⁰⁾. Daher erwartet die Psycholinguistik vom Linguisten "eine Grammatik, die ein System von Regeln formuliert, nach welchen grammatikalische Sätze, d. h. akzeptable Morphem-Sequenzen,

138) Hans Aebli, Der Beitrag der Psychologie zur Gestaltung der Lehrpläne. In: 6. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim 1966, S. 224.

139) Vgl. Hans Hörmann, Psychologie der Sprache, a.a.O., S. VI, 14 und passim. Siehe auch Wilhelm von Humboldt, Werke in fünf Bänden, III. Band, a.a.O., S. 416 ff.

140) Hans Hörmann, S. 18 (ohne Hervorhebung). "Wissenschaftlich" ist gleichzusetzen mit "empirisch" (vgl. S. 4).

141) Ebenda, S. 49 (ohne Hervorhebung).

produziert, gebaut werden können" ¹⁴¹⁾, und die mit ihren Regeln ein "ökonomische(s) (und deshalb psychologische(s)) System" bildet: die generative Transformationsgrammatik Chomskys ¹⁴²⁾. Diese nicht mit einem "Funktionsmodell des Sprachbenutzers" identische Grammatiktheorie ist an zentraler Stelle der Psycholinguistik eingegliedert worden ¹⁴³⁾, indem sie als "kongeniale(r) Partner der Psycholinguistik" das Was jenes Lernvorganges beschreibt, dessen Wie zu klären Aufgabe der Sprachpsychologie ist" ¹⁴⁴⁾. Mit der Assimilation dieser linguistischen Theorie kann wahrscheinlich auch die verwirrende Vielfalt psycholinguistischer Methoden ¹⁴⁵⁾ begrenzt werden.

Als Beispiel für die Integration des Chomsky-Modells in die Psycholinguistik seien Überlegungen von Neal F. Johnson referiert ¹⁴⁶⁾, die nach Hörmann "zur Zeit die 'Entwicklungsspitze' der sprachpsychologischen Forschung darstellen" ¹⁴⁷⁾.

Johnson konzentriert seine Überlegungen auf die Phrasenstrukturregeln, insbesondere darauf, "wie diese Regeln gelernt werden und wie ihre Funktion am Sprechverhalten deutlich wird" ¹⁴⁸⁾. Er geht von der Hypothese aus, daß die Sprache in Einheiten kodiert wird, die länger als ein Morphem oder ein Wort sind ¹⁴⁹⁾. Gewisse Satzmuster (patterns) werden daher als Einheit wahrgenommen. Beim Produzieren bestimmter Wortgruppen sind auch zwischen einzelnen Satzteilen Verzögerungen (hesitations) festzustellen, die länger dauern als die zwischen anderen Wortpaaren. Johnson nimmt nun eine Korrespondenz an

142) Ebenda, S. 51.

143) Ebenda, S. 52 (ohne Hervorhebung).

144) Ebenda, S. 260.

145) Vgl. ebenda, S. VI und passim.

146) Neal F. Johnson, Linguistic Models and Functional Units of Language Behavior. In: Sheldon Rosenberg (ed.), Directions in Psycholinguistics, New York, London 1965, p. 29 ff.

147) Hans Hörmann, S. 263.

148) Ebenda, S. 261.

zwischen den durch die Phrasenstrukturregeln bestimmten Morphemsequenzen und den funktionalen Einheiten (functional units), mit deren Hilfe die Menschen ihre Sprache kodieren. Überprüft wurde die Frage, in welchem Grade die Phrasenstrukturregeln als Erklärung für die psychischen Kodiervorgänge angesehen werden können.

Wenn man annimmt, daß die Subjekte einzelne Satzphrasen als Einheiten lernen, dann müßten sie Übergänge innerhalb der Phrasen vor den Übergängen von Phrase zu Phrase beherrschen. Wenn der Sprecher beim Produzieren von Sätzen sich solcher Phrasen bedient, stellt er - das ist die Hypothese - vor der Formierung des ganzen Satzes zunächst die Phrasen zusammen. Danach wäre bei der Bildung eines ganzen Satzes die Wahrscheinlichkeit, einen Fehler beim Übergang von einer Phrase zur anderen zu begehen (interphrase transitional error), größer als die Wahrscheinlichkeit eines Fehlers innerhalb einer Phrase (intraphrase transitional error) ¹⁵⁰⁾.

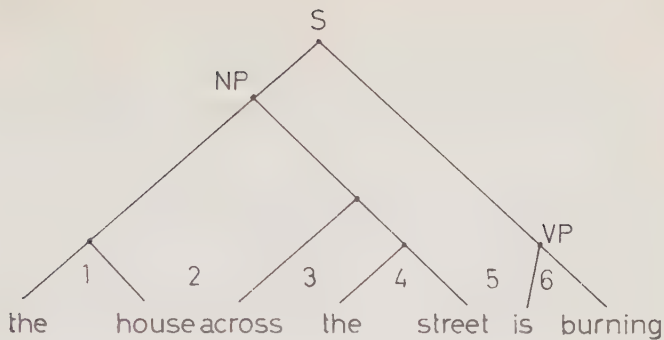
Zur Überprüfung dieser Hypothese hatten Versuchspersonen Sätze wie "the house across the street is burning" als "responses" auf bestimmte "stimuli" zu produzieren ¹⁵¹⁾. In diesem Satz sind Fehler der beschriebenen Art an den sechs jeweiligen Übergängen möglich. Ein Baumdiagramm diene der Veranschaulichung ¹⁵²⁾:

149) Vgl. Neal F. Johnson, p. 47. Hierher gehören auch die folgenden Ausführungen.

150) Ebenda; nähere Angaben über die Versuchsanordnung und -auswertung fehlen. Siehe auch p. 48.

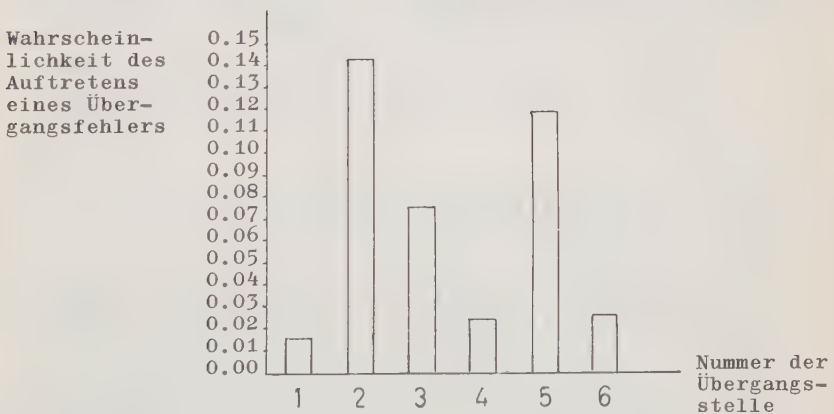
151) Ebenda, p. 48.

152) Ebenda. Die Ziffern im Schaubild bezeichnen die Übergänge. Gegenüber der Darstellung bei Johnson wurden noch die Bezeichnungen NP und VP hinzugefügt.



Beim Übergang von Phrase zu Phrase lagen die größten Fehlerwahrscheinlichkeiten vor. Interessanterweise scheinen die Übergangsfehler die innere Phrasenstruktur widerzuspiegeln, was das folgende Schaubild zeigt ¹⁵³⁾:

Verteilung der Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Übergangsfehlern beim Erlernen des Satzes "the house across the street is burning"



¹⁵³⁾ Ebenda, p. 49 und 50.

Johnson nimmt an, daß ein Satz "hierarchisch" produziert wird - nicht "linear", wie andere Autoren es unterstellen -, d. h. die "linguistische Tiefe" (linguistic depth) eines die Übergänge markierenden Knotenpunktes ist in Beziehung zu setzen zur Wahrscheinlichkeit des Auftretens eines Übergangsfehlers: Der Sprecher wird zunächst die Phrasen vervollständigen und dann erst zur nächsten Einheit übergehen ¹⁵⁴⁾, "er entwickelt den Satz nach einem zukünftige Ereignisse vorwegnehmenden Plan" ¹⁵⁵⁾. Dieser in Analogie zu Chomskys Theorie formulierte "grammatische Plan" besteht aus hierarchisch angeordneten "allgemeine(n) grammatische(n) Regeln über die Bildung von Sätzen in der betreffenden Sprache" ¹⁵⁶⁾. Der grammatische Plan regiert auch den für das Aussprechen eines Satzes notwendigen motorischen Plan, nach dem sich die "artikulatorischen Vorgänge beim Sprechen" richten, indem er diesen auf seine Grammatikalität prüft und "ihn nach bestandener Prüfung sozusagen zur Artikulation" freigibt. Diese psychologischen Hypothesen korrespondieren in bestimmter Weise dem pattern-drill: Durch entsprechende Übungen mit ganzen Satz- und Phrasenmustern muß man versuchen, die Wahrscheinlichkeiten für das Auftreten von Übergangsfehlern möglichst klein werden zu lassen und so den Prozeß des Spracherwerbs zu fördern ¹⁵⁷⁾.

Die referierten psychologischen Hypothesen sind primär auf

154) Ebenda, p. 53.

155) Hans Hörmann, S. 267 (ohne Hervorhebung).

156) Ebenda, S. 268. Hierher gehören auch die folgenden Zitate.

157) Hörmann nennt weitere Experimente, mit deren Hilfe man die psychologische Relevanz des Chomsky-Modells überprüfte, insbesondere die Hypothesen über Kernsätze und Transformationen (S. 271 - 274). Es zeigt sich, daß gegenwärtig diese Theorie allen anderen linguistischen Ansätzen in der Beschreibung psychischer Vorgänge beim Produzieren eines Satzes überlegen ist. Allerdings erfaßt das Chomsky-Modell äußerst unvollständig die semantische oder gar pragmatische Dimension der Sprache (vgl. ebenda, S. 275).

die jeweilige Muttersprache bezogen ¹⁵⁸⁾. Ergänzt werden diese Ergebnisse durch Forschungen zum Problem des Bilingualismus: Bilingual oder zweisprachig heißen solche Menschen, "die sich in zwei Sprachen so gut und fließend ausdrücken, wie man sich üblicherweise in seiner Muttersprache ausdrücken kann" ¹⁵⁹⁾. Mit dem "Bilingualismus" ist das höchste erreichbare Unterrichtsziel des Fremdsprachenunterrichts im Bereich der Fertigkeiten vorgegeben. Die bisher erarbeiteten Forschungsergebnisse zu diesem Komplex gestatten indessen noch keine Rückschlüsse auf den fremdsprachlichen Unterricht ¹⁶⁰⁾, ja, von einigen mehr sprachphilosophisch ausgerichteten Forschungsansätzen wird die Möglichkeit eines "echten" Bilingualismus sogar geleugnet: Bei Annahme einer dominanten Abhängigkeit der geistigen Fähigkeiten des Menschen von der Sprache, die er spricht, verstellt ihm die "Weltanschauung" ¹⁶¹⁾ des von dieser Sprache beherrschten Kulturbereiches die Möglichkeit, sich auch die geistigen Werte (mental outlook) anderer Sprachen zu assimilieren. Die Aneignung einer zweiten oder weiteren Sprache bliebe damit oberflächlich und auf Teilbereiche beschränkt ¹⁶²⁾.

158) Vgl. die Sammelbände: Sol Saporta (ed.), Psycholinguistics. A Book of Readings, New York 1961; Sheldon Rosenberg (ed.), Directions in Psycholinguistics, a.a.O.; Frank Smith, George A. Miller (eds.), The Genesis of Language. A Psycholinguistic Approach, Cambridge, Mass., London 1966. Siehe auch Jean Berko, Roger Brown, Psycholinguistic Research Methods, a.a.O.

159) Hans Hörmann, S. 210.
Vgl. auch Einar Haugen, The Bilingual Individual. In: Sol Saporta (ed.), Psycholinguistics. A Book of Readings, a.a.O., bes. p. 406/407; in demselben Sammelband: W. E. Lambert, J. Havelka, C. Crosby, The Influence of Language-Acquisition Contexts on Bilingualism, bes. p. 414; Wilhelm Wiczerkowski, Frühe Zweisprachigkeit, München 1965.

160) Vgl. die zusammenfassende Darstellung bei Hans Hörmann, S. 210 - 214.

161) Hier ist an erster Stelle das Werk von Benjamin Lee Whorf, Sprache, Denken, Wirklichkeit, Reinbek bei Hamburg 1965, zu nennen.

162) Vgl. John B. Carroll, Linguistic Relativity, Contrastive Linguistics, and Language Learning, a.a.O., p.2.

Carroll klammert dieses Problem aus, da die empirische Relevanz dieser "linguistischen Relativitätshypothese" bis jetzt nicht zu erweisen war ¹⁶³⁾. Er beschränkt sich daher, um seine Überlegungen für den Fremdsprachenunterricht fruchtbar werden zu lassen, auf eine Deutung der Sprache als Kommunikationsmittel und rückt in erster Linie die im Subjekt ablaufenden Kodierprozesse in den Vordergrund. Carroll unterstellt, daß bei Annäherung des Unterrichts in der fremden Sprache an die Vorgänge beim Erwerb der Muttersprache zumindest die Vermittlung der anderen "Weltanschauung" nicht verhindert wird ¹⁶⁴⁾. Insbesondere betont er die Wichtigkeit einer die konvergenten bzw. divergenten Probleme zweier Sprachen aufzeigenden kontrastiven Linguistik, mit deren Hilfe das Fremdsprachenlernen erheblich gefördert werden könnte ¹⁶⁵⁾. Daher sind die pattern-practice-Übungen - das haben Experimente ergeben - um so erfolgreicher, je mehr an Stelle einer einfachen Wiederholung die zu lernenden Phrasen in variierten, semantisch aufgeladenen Kontexten erscheinen ¹⁶⁶⁾. Dieser letzte Punkt fällt unter die zwei Lehrvariablen (instructional variables), die Carroll jedem Fremdsprachenunterricht zuordnet: die Adäquatheit der Methoden (adequacy of presentation of the material) und die Gelegenheiten, die der Schüler für das Lernen der

163) Ebenda, p. 4.

164) Vgl. ebenda, p. 17.

165) Zum Problem der Interferenzerscheinungen zwischen zwei Sprachen vgl. auch Uriel Weinreich, Mechanisms and Structural Causes of Interference. In: Sol Saporta (ed.), Psycholinguistics. A Book of Readings, a.a.O., bes. die Übersichtstabelle, p. 388/389. Siehe auch Leonard Newmark, How Not to Interfere with Language Learning. In: Edward W. Najam (ed.), Language Learning, a.a.O., p. 77 ff.

166) Vgl. John B. Carroll, The Contributions of Psychological Theory and Educational Research to the Teaching of Foreign Languages. In: Moderner Fremdsprachenunterricht. Bericht einer Internationalen Konferenz, a.a.O., S. 378/379.

fremden Sprache wahrnehmen kann ¹⁶⁷⁾. In Untersuchungen stellte man fest, daß aller Fremdsprachenunterricht abhängt vom jeweilig erreichten Sprachniveau, von den Besonderheiten des Unterrichts und - von den sozial-kulturellen Voraussetzungen, in denen der Schüler lebt ¹⁶⁸⁾.

167) Zitiert bei Robert C. Gardner, Motivational Variables in Second-Language Learning. In: Edward W. Najam (ed.), Language Learning, a.a.O., p. 24. Gardner führt noch drei Individualvariablen auf: language aptitude, general intelligence, motivation.

168) Vgl. ebenda, p. 41.

4.222 Sozial-kulturelle Voraussetzungen

Für dieses Bedingungsfeld behauptet Heimann eine erhebliche Faktorenkomplexion: "Aller Unterricht ist in ein Situationsgefüge eingebettet", in dem mindestens vier Aspekte wirksam werden, die "Individuallage des Schülers" (sein häusliches Milieu), die "Klassensituation", die "Schulsituation" (in erster Linie die Differenzierung nach den verschiedenen Schularten) und die "Zeit-Situation" (die "ganze Komplexion der gesellschaftlichen und kulturellen Faktoren") 169). Zusammenfassend bezeichnet Schulz "Tendenzen zur Wahrung bestimmter gesellschaftlicher Traditionen und zur Durchsetzung moderner Trends" als sozial-kulturelle Voraussetzungen, die den Unterricht "beeinflussen und die der unterrichtete Schüler seinerseits beeinflusst" 170).

Wir wollen unsere Überlegungen in diesem Kapitel beispielhaft auf eine von Peter-Martin Roeder aufgestellte These konzentrieren, nach welcher "der fremdsprachliche Unterricht sich für viele Schüler als die entscheidende Barriere auf ihrem Schulweg erweist" und nur noch der Mathematik ein vergleichbares Auslesegewicht zukommt 171). Roeders These ist primär auf das Gymnasium abgestellt, jedoch auch für andere Schultypen erheblich, da als Begründung für das Schülerversagen in erster Linie der soziale Status des Elternhauses genannt wird 172), den man gekoppelt sieht mit der häuslichen Technik der Disziplinierung, der Leistungsmotivation und dem Modus des Sprachgebrauchs. Nicht allein das Können und der Einsatz

169) Paul Heimann, Didaktik als Theorie und Lehre, S. 422 (ohne Hervorhebungen).

170) Wolfgang Schulz, Unterricht - Analyse und Planung, S. 37 (ohne Hervorhebung).
Die Ausführungen bei Heimann und Schulz sind ebenso wie die zum Problembereich der anthropogenen Voraussetzungen nur skizzenhaft angerissen und lassen möglichen Interpretationen einen breiten Spielraum.

171) Peter-Martin Roeder, Thesen zur Auslese durch den neu-sprachlichen Unterricht, a.a.O., S. 309.

172) Vgl. ebenda, S. 326.

des jeweiligen Lehrers bestimmen den Schulerfolg der Schüler, sondern auch auf die soziale Schichtung zurückführbare Barrieren bzw. Begünstigungen. Soziologische wie sozialpsychologische Untersuchungen konnten zeigen, daß die Lehrpläne, über die die Schularten definiert sind, Wirkungen haben, die nicht den zum Ausdruck gebrachten Intentionen der Lehrplanersteller entspringen - daher auch einer rein hermeneutischen Betrachtungsweise nicht ohne weiteres zugänglich sind - und doch die Schule als ein die Mittelschicht begünstigendes gesellschaftspolitisches Herrschaftsinstrument erscheinen lassen ¹⁷³⁾. Mit der sprachkritischen Betrachtung einiger ausgewählter Lehrpläne hat Ernst Topitsch diesen Tatbestand hervorgehoben ¹⁷⁴⁾. Heinrich Roth wies über

173) Vgl. u. a. Paul Honigsheim, Über die sozialhistorische Standortgebundenheit von Erziehungszielen. In: Schule und Erziehung - Ihre Probleme und ihr Auftrag in der industriellen Gesellschaft, Berlin 1960, S. 39 ff.; Hans-Dietrich Raapke, Vorurteilsbegünstigende Faktoren in Pädagogik und Schulpolitik. In: Willy Strzelewicz (Hrsg.), Das Vorurteil als Bildungsbarriere, a.a.O., S. 97 ff.; Peter Martin Roeder, Sprache, Sozialstatus und Bildungschancen. In: Peter M. Roeder, Artur Pasdzierny, Willi Wolf, Sozialstatus und Schulerfolg, Heidelberg 1965, S. 5 ff.; Eberhard Hermes, Sprachliche Probleme beim Aufstieg durch Bildung. In: Neue Sammlung 1967, S. 563 ff.; Regine Reichwein, Sprachstruktur und Sozialschicht. In: Soziale Welt 1967, S. 309 ff.; Wolfgang Schulz, Helga Thomas, Schulorganisation und Unterricht, Heidelberg 1967.

Siehe auch William Riley Parker, The Language Curtain and Other Essays on American Education, New York 1966; Robert Rosenthal, Lenore Jacobson, Pygmalion in the Classroom - Teacher Expectation and Pupil's Intellectual Development, New York, Chicago, San Francisco, Atlanta, Dallas, Montreal, Toronto, London 1968.

174) Vgl. Ernst Topitsch, Zeitgenössische Bildungspläne in sprachkritischer Betrachtung. In: Schule und Erziehung, a.a.O., S. 124 ff. Siehe auch Wolfgang Schulz, Soziologische Beiträge zum Lehren und Lernen in der Schule. In: Wolfgang Schulz, Helga Thomas, Schulorganisation und Unterricht, a.a.O., S. 71 ff.

einen verschiedene Schultypen berücksichtigenden Lehrplan-
vergleich die kognitive Diskriminierung von den angebotenen
Inhalten her nach ¹⁷⁵⁾, die der sprachlichen Benachteiligung
korrespondiert. Gerade diese Gesichtspunkte haben in der
Bundesrepublik Deutschland die Diskussion um die Gesamtschule
entscheidend gefördert ¹⁷⁶⁾.

Über die wechselseitige Abhängigkeit von Sozialstatus und
Sprachgebrauch hat wohl zuerst Basil Bernstein einen brei-
teren Kreis informiert ¹⁷⁷⁾. Seinem als "genuin soziologisch"
apostrophierten Ansatz ¹⁷⁸⁾ liegt die zentrale Hypothese
zugrunde, daß bestimmte Formen von Sprachgebrauch das Lernen
"verzögern oder erleichtern ..., und zwar unabhängig von
jeder angeborenen Fähigkeit" ¹⁷⁹⁾. Diese Abhängigkeit wurde
nach Isolierung von Einflüssen der individuellen Begabung
unter verschiedenen Aspekten überprüft und führte zu der
Schlußfolgerung, "daß sozio-kulturelle Faktoren das Niveau
der funktionellen Fähigkeit und Leistung durch den Erwerb
oder Verlust sprachlicher Geschicklichkeiten entscheidend

175) Vgl. Heinrich Roth, Stimmen die deutschen Lehrpläne
noch?, a.a.O., bes. S. 72 ff.

176) Vgl. u. a. Hans-G. Rolff, Sozialisation und Auslese
durch die Schule, Heidelberg 1967; Theodor Sander,
Hans-G. Rolff, Gertrud Winkler, Die Demokratische
Leistungsschule, Hannover, Berlin, Darmstadt, Dort-
mund 1967.

177) Vgl. Basil Bernstein, Sozio-kulturelle Determinanten
des Lernens, a.a.O., S. 346 ff. (die erste Veröffent-
lichung erfolgte 1959).

178) Vgl. Ulrich Oevermann, Soziale Schichtung und Bega-
bung. In: 6. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik,
Weinheim 1966, S. 172.

179) Basil Bernstein, Sozio-kulturelle Determinanten
des Lernens, S. 346.

beeinflussen können" ¹⁸⁰⁾, weil mit bestimmten, an soziale Gruppen gebundenen Modi des Sprachgebrauchs ein Verlust kognitiver und sozialer Geschicklichkeiten verbunden ist, "die sowohl für eine erfolgreiche Erziehung als auch für den Erfolg im Beruf von ausschlaggebender Wichtigkeit sind" ¹⁸¹⁾. Die Beweisführung Bernsteins, die in der Unterscheidung einer der Unterschicht zugerechneten "öffentlichen" Sprache und einer von der Mittelschicht verwendeten "formalen" Sprache gipfelt, soll hier nicht referiert werden ¹⁸²⁾. Einige der diese Sprachmodi jeweils charakterisierenden Merkmale sind bereits auf deutsche Verhältnisse übertragen und auf ihre Evidenz überprüft worden ¹⁸³⁾.

Nach dem Modell der generativen Transformationsgrammatik entspricht der jeweilige Sprachmodus dem erworbenen Regelsystem: "Every speaker of a language has mastered and internalized a generative grammar that expresses his knowledge of his language" ¹⁸⁴⁾. Daraus folgt, daß sich die einzelnen Mitglieder einer Sprachgemeinschaft nicht nur durch den Sprachgebrauch, sondern auch durch ihre Sprachkompetenz, ihr erworbenes Regelsystem unterscheiden. "Von der umgebenden Sprachgemeinschaft hängt demnach ab, welche Sprache ein Kind lernt, aber nicht, daß es eine Sprache lernt" ¹⁸⁵⁾.

Die generative Transformationsgrammatik widerspricht damit dem Ansatz Burrhus F. Skinners, der Sprache auf verbales Verhalten reduziert, das jeweils durch Zwischenschaltung anderer Personen zum Ziel führt. In einer Sprechepisode

180) Ebenda, S. 364.

181) Ebenda, S. 346.

182) Vgl. die Zusammenstellungen auf den Seiten 358 und 359.

183) Hier ist in erster Linie die Arbeit von Peter M. Roeder, Artur Pasdzierny, Willi Wolf, Sozialstatus und Schulerfolg, zu nennen.

184) Noam Chomsky, Aspects, p. 8.

185) Manfred Bierwisch, Strukturalismus, S. 134.

"gibt es nichts, was mehr ist als die Summe der Verhaltensweisen der daran beteiligten Individuen" ¹⁸⁶⁾. Will man auf diese Weise beliebige Formen des verbalen Verhaltens ausreichend zuverlässig prognostizieren, so muß dieses Verhalten stets und in jeder Weise "Stimulus-kontrolliert" sein ¹⁸⁷⁾, d. h. Skinners Ansatz stellt eine Lerntheorie der Sprache dar, mit der die Bedingungen angegeben werden, unter denen man die Regeln für die Verwendung von Sprachzeichen erwerben kann ¹⁸⁸⁾. Durch ihre Koppelung mit der Grundlagenforschung für den Programmierten Unterricht hat diese Theorie auch in der Pädagogik weite Verbreitung gefunden.

In einer ausführlichen Kritik konnte Chomsky nachweisen, daß Skinner die Termini einer behavioristisch ausgerichteten Lerntheorie unzulässigerweise auf die Theorie des Spracherwerbs anwendet, da der Stimulus aus der Response erschlossen werden muß, womit seine Objektivität verloren geht ¹⁸⁹⁾. Die von Skinner intendierte Reduktion von Sprache auf Verhalten scheitert, weil das die Grammatik bildende Regelsystem nicht erfaßt werden kann. Habermas ordnet der generativen Transformationsgrammatik das Attribut "transzendental" zu, da sie

186) Vgl. Burrhus F. Skinner, Verbal Behavior, London 1957. Hier zitiert nach Hans Hörmann, Psychologie der Sprache, S. 216.

187) Hans Hörmann, S. 218 (ohne Hervorhebung). Unter "Stimulus" versteht man "ein Objekt oder Ereignis, welches mehr oder minder regelmäßig den Organismus zu einer bestimmten Response veranlaßt". "Response" ist "eine zeitlich begrenzte Verhaltensweise des Organismus, welche mehr oder minder regelmäßig durch einen bestimmten Stimulus ausgelöst wird. Relativ komplizierte Verhaltens-einheit". Die Begriffe "Stimulus" und "Response" sind weiter gefaßt als "Reiz" und "Reaktion" (ebenda, S. 358).

188) Vgl. hierzu auch Jürgen Habermas, Zur Logik der Sozialwissenschaften, S. 72.

189) "My purpose ... was to show that in each case, if we take his (Skinner's, d. Verf.) terms in their literal meaning, the description covers almost no aspect of verbal behavior, and if we take them metaphorically, the description offers no improvement over various traditional formulations." In: Noam Chomsky, A Review

zwar das Ergebnis eines Lernvorganges ist - die Kinder müssen sich die Sprache ihres sozialen Milieus erst aneignen -, jedoch nach ihrer Internalisierung die "Bedingungen möglicher Lernprozesse" erst festlegt¹⁹⁰⁾.

Ist über die erworbene Grammatik die Beherrschung der Muttersprache bestimmt, so ergeben sich für unsere fachdidaktischen Überlegungen weitere Konsequenzen: Mängel im Regelsystem der Muttersprache können die Aneignung der Fremdsprache entscheidend behindern¹⁹¹⁾. An die Seite der kontrastiven Linguistik, die zwei fremde Sprachen mit ihren Grammatiken einander zuordnet, müßte daher eine innersprachliche kontrastive Linguistik treten, um die sozial bedingten Unterschiede in der Muttersprache bei den Schülern durch entsprechende Übungen leichter feststellen und ausgleichen zu können und so den Wirkungsgrad des fremdsprachlichen Unterrichts zu erhöhen. Derartige Forschungen könnten schulorganisatorische Maßnahmen in ihrer Wirksamkeit unterstützen - und damit die Auslesefunktion des fremdsprachlichen Unterrichts an den weiterführenden Schulen überwinden helfen.

of B. F. Skinner's Verbal Behavior. In: Jerry A. Fodor, Jerrold J. Katz (eds.), The Structure of Language, p. 574.

- 190) Jürgen Habermas, Zur Logik der Sozialwissenschaften, S. 73. Hierfür ist allerdings eine Annahme notwendig: "It seems not unlikely that the organism brings, as its contribution to acquisition of a particular language, a highly restrictive characterization of a class of generative systems (potential theories) from which the grammar of its language is selected on the basis of the presented linguistic data." In: Noam Chomsky, Current Issues in Linguistic Theory, 2. ed., London, The Hague, Paris 1966, p. 112.
- 191) Vgl. in diesem Zusammenhang auch Owen Thomas, Transformational Grammar, p. 212. Siehe auch Horst Holzer, Soziologische Argumente zur Lehrplangestaltung - 10 Thesen. In: 6. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim 1966, S. 231; Hans-G. Rolff, Theodor Sander, Soziale Bildungsbarrieren und ihre Überwindung durch technische Hilfsmittel und programmierten Unterricht. In: Die Deutsche Schule 1967, S. 78 ff.

4.23 Lehrplangestaltung und Bedingungsprüfung

Im Kapitel 3.41 betonten wir für eine konstruktive Lehrplangestaltung die Notwendigkeit, bestimmte Normen vor anderen auszuzeichnen und über derartige Sollsätze eine Strategie zu fixieren. Es ging primär um die Frage, ob der Bildungsbegriff für die Lehrplanerstellung als die zentrale Norm angenommen werden dürfe, an der alle anderen Normen zu überprüfen wären. Bei der Anwendung unseres fachdidaktischen Modells auf den Fremdsprachenunterricht an Wirtschaftsschulen haben wir die positive Beantwortung dieser Frage bereits antizipiert - besonders deutlich sichtbar bei der Behandlung des Bedingungs-feldes "Sozial-kulturelle Voraussetzungen", als wir für künftige Lehrpläne die Beseitigung der empirisch nachweisbaren Benachteiligungen bestimmter Sozialschichten postulierten.

Mit der aktiven Lehrplangestaltung gewinnt die Fachdidaktik eine politische Dimension. In seinem 1968 erschienenen "Traktat über kritische Vernunft" hat Hans Albert versucht, mit dem Wissenschaftsmodell des "kritischen Rationalismus" "kritische Gesichtspunkte und konstruktive Ideen zur Lösung" politischer Probleme beizusteuern, indem er für "die Kritik an Normen und Wertauffassungen kritische Überbrückungs-Prinzipien" konstruiert ¹⁹²⁾. Diese "Überbrückungs-Prinzipien" gewinnt er aus der Kritik an einer "Ethik, die sich auf Intuitionen stützen will, in denen oberste Wertungsgrundsätze zum Ausdruck kommen sollen" ¹⁹³⁾. Den Begriff "Intuition" versteht Albert als Substitution einer nicht zu Ende geführten rationalen Analyse, gewonnen durch den Rekurs auf ein der Begründung unzugängliches Dogma ¹⁹⁴⁾. Ein solcher Rekurs

192) Hans Albert, Traktat über kritische Vernunft, a.a.O., S. 173 (ohne Hervorhebungen).

193) Ebenda, S. 56.

194) Vgl. ebenda, S. 14/15.

muß bei Anwendung auf einen politisch-gesellschaftlichen Zusammenhang zu einer "dogmatischen Ethik" führen, da die fehlende Harmonie zwischen den Angehörigen verschiedener sozialer Schichten, begründet durch die "unterschiedlichen Traditionen der kulturellen Umgebung" ¹⁹⁵⁾, in das fixierte Dogma nicht eingegangen ist. Mit der Enthüllung ihrer sozial-kulturellen Abhängigkeit wird alle sich als autonom verstehende, nur scheinbar aus ihrer alten sozionormativen Verflochtenheit gelöste Ethik einer Kritik zugänglich. "Die Annahme der Existenz eines autonomen Reichs der Werte oder einer reinen Sphäre der Geltung und des Sollens" meint Albert damit als eine "Illusion" erwiesen zu haben ¹⁹⁶⁾. Dem "kritischen Rationalismus" bleibt nur eine Konsequenz, will er die Unhaltbarkeit der Dogmen aufzeigen, nämlich die letzten Begründungen zu suspendieren, nach Alternativen für die Dogmen zu suchen, "nach übergeordneten Gesichtspunkten zur Beurteilung der betreffenden Prinzipien Ausschau" zu halten ¹⁹⁷⁾. Damit muß jedoch die "Unterscheidung von Rationalität und Irrationalität als methodische Unterscheidung sich auf die Praxis beziehen" ¹⁹⁸⁾.

Zu diesen Schlußfolgerungen gelangt Albert, weil ihm ein bestimmtes politisch-gesellschaftliches Ideal vorschwebt: ein "soziale(r) und politische(r) Pluralismus". Auf diese Voraussetzung gründet er dann seine zentrale These: "Will man einen solchen Zustand herbeiführen, dann wird man für Gedankenfreiheit und alles das eintreten müssen, was diese Freiheit ... wirksam macht, also auch gegen ... die geistige Kontrolle durch Autoritäten, die Zwangsmittel anwenden

195) Ebenda, S. 56.

196) Ebenda, S. 58.

197) Ebenda, S. 35.

198) Ebenda, S. 61.

können, um die Verbreitung ihnen unangenehmer Anschauungen zu verhindern" - "die Sozialphilosophie des Kritizismus kann schon aus diesem Grunde nicht politisch neutral sein"¹⁹⁹⁾. Mit dieser Auffassung nimmt Hans Albert ausdrücklich die Tradition der Aufklärung für sich in Anspruch ²⁰⁰⁾, deren Ziel, nämlich den "Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit ..., sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen", Immanuel Kant fast schon am Ende dieser Epoche formulierte, wobei er dem einzelnen den Wahlspruch gab: "Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!" ²⁰¹⁾

Mit der Reduktion der angesprochenen Problematik auf die Praxis gerät Albert allerdings in Schwierigkeiten: Woher nimmt der "kritische Rationalismus" die Kriterien seiner Kritik an der politischen Praxis, wenn doch nach seiner - Alberts - Auffassung alle Werte an einen sozionormativen Kontext gefesselt sind? - Gilt die vorgebrachte Kritik an aller dogmatischen Ethik nicht ebenso auch für die von ihm als Transmissionsriemen des "kritischen Rationalismus" beanspruchte Idee der Aufklärung? - Wir wollen diese Frage im Zusammenhang mit der neuhumanistischen Bildungstheorie untersuchen, auf die noch heute die Organisation des Erziehungswesens in der Bundesrepublik zurückzuführen ist - insbesondere die Trennung des berufsbildenden vom dreigegliederten allgemeinbildenden Schulwesen ²⁰²⁾.

199) Ebenda, S. 174.

200) Vgl. auch die Bemerkungen "... ein der Aufklärung verpflichtetes Denken ..." (S. 3, 6), "... wer sich der Tradition der Aufklärung verpflichtet weiß ..." (S. 126), desgl. passim.

201) Immanuel Kant, Werke in sechs Bänden, hrsg. von Wilhelm Weischedel, Band VI, Darmstadt 1966, S. 53.

202) Wilhelm von Humboldt, führender Vertreter des Neuhumanismus, konnte als Leiter der Sektion Kultus und Unterricht im preußischen Innenministerium sein theoretisches Konzept politisch-praktisch werden lassen. Vgl. hierzu Eduard Spranger, Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens, 3. Aufl., Tübingen 1965.

Die neuhumanistische Bildungstheorie wuchs über die Aufklärung hinaus, indem sie sich ausdrücklich zur (theoretisch gefaßten) Idee der Aufklärung - der Freisetzung des Menschen von äußerem Zwang - bekannte, jedoch das praktische Auseinanderfallen des erhobenen Anspruches und der Wirklichkeit in der Aufklärung verdammt. Da nach der Aufklärungsphilosophie das von ihr erstrebte Ideal erst das Ergebnis eines Generationen hindurch zu führenden, ständigen Kampfes sein kann, sind auf diesem "Wege der Menschheit zum Licht" alle Bemühungen des einzelnen Menschen diesem hohen Ziel unterzuordnen, der einzelne darf dem Ideal geopfert werden ²⁰³⁾. Besonders deutlich manifestierte sich das in der Theorie der utilitären Erziehung und den schulorganisatorischen und didaktischen Konsequenzen der Aufklärungspädagogik ²⁰⁴⁾, die über eine auf den Beruf, damit auf die Nützlichkeit in der Gesellschaft ausgerichtete Erziehung - von der Idee der Aufklärung her ungewollt - die vorgegebene Gesellschaft reproduzierte ²⁰⁵⁾.

203) Die Darstellung hält sich an das Werk von Herwig Blankertz, Berufsbildung und Utilitarismus, a.a.O.

204) Vgl. die Abhandlungen von Joachim Heinrich Campe, Von der nöthigen Sorge für die Erhaltung des Gleichgewichts unter den menschlichen Kräften, und von Peter Villaume, Ob und inwiefern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sey. In: Joachim Heinrich Campe (Hrsg.), Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher, Dritter Teil, Hamburg 1785, S. 291 ff. und S. 435 ff. Siehe auch August Gans, Das oekonomische Motiv in der preußischen Pädagogik des 18. Jahrhunderts, Halle 1930; Heinrich Wilhelm Brandau, Die mittlere Bildung in Deutschland, Weinheim und Berlin 1959; Jürgen Kuczynski, Ruth Hoppe, Geschichte der Kinderarbeit in Deutschland 1750 - 1939, 2 Bände, Berlin (Ost) 1958.

205) Zwei Zitate Peter Villaumes sollen der Veranschaulichung dienen (a.a.O., S. 532): "Selbst auf das größte Opfer des Menschen, auf das Opfer eines Theils seiner Veredlung und Vollkommenheit, hat die Gesellschaft ein unwidersprechliches, heiliges Recht." In einer Fußnote gibt Villaume hierzu noch eine Erläuterung: "Heist die Gesellschaft hier nicht blos die Obrigkeit, sondern eigentlich das ganze Volk, oder die Menschheit ..." Für ihr eigenes Interesse kann die Obrigkeit dieses Recht nicht "ohne Ungerechtigkeit misbrauchen".

Am Beispiel der Aufklärungspädagogik erweist sich das Recht Alberts, auf der sozionormativen Abhängigkeit scheinbar unabhängiger oberster Werte zu insistieren: In der Vereinigung von Rebellion gegen die Unterdrückung des Menschen und dem Bezug der pädagogischen Theorie auf das tätige Leben war die Ideologisierung bereits angelegt. Im neuhumanistischen Bildungsdenken sah man diese Gefahr und forderte von daher - um die Idee der Aufklärung retten und dem Menschen die Mündigkeit ermöglichen zu können - die Distanz zum tätigen Leben ²⁰⁶⁾: Nicht mehr einem in unendlicher Ferne schimmernden Kulturideal sollten die Menschen nachjagen, sondern über die Vervollkommnung ihrer Individualität die Menschheit als Ganzes befördern. Diese Entfaltung des Menschen ist freilich nur über die Auseinandersetzung mit dem Nicht-Ich, der Welt, möglich; das Mittel für die Auseinandersetzung ist die Sprache ²⁰⁷⁾. Nur mit ihrer Hilfe kann der Mensch sich die Welt aneignen: Das "Weltbild, das sich nach der Sprach- und damit der Erkenntniskraft des Menschen richtet, ist je nach den Möglichkeiten der jeweiligen Individualität ein umfassendes oder weniger umfassendes. Es läßt sich erweitern durch Spracherlernung, d. h. sowohl durch tieferes Eindringen in die Muttersprache als auch durch Aneignung einer fremden Sprache, so daß die Mannigfaltigkeit der Welt deutlicher und faßbarer wird. Sprachbildung und Menschenbildung gehen an

206) Nur von hier aus ist die Wendung des Neuhumanismus gegen die Aufnahme der Berufsausbildung in das allgemeine Schulwesen zu verstehen. Blankertz' Buch "Berufsbildung und Utilitarismus" dient der Beweisführung für diese These.

207) Vgl. neben dem Werk von Herwig Blankertz, Berufsbildung und Utilitarismus: Clemens Menze, Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen, a.a.O.; Clemens Menze, Über den Zusammenhang von Sprache und Bildung in der Sprachphilosophie Wilhelm von Humboldts. In: Pädagogische Rundschau 1964, S. 768 ff.; Klaus Giel, Die Sprache im Denken Wilhelm von Humboldts. In: Zeitschrift für Pädagogik 1967, S. 201 ff.

dieser Stelle unauflösbar ineinander über" 208). Die zentrale Stellung der Sprachphilosophie im Werke Humboldts ist auf seinen Versuch zurückzuführen, für die Erfassung der Individualität das allen Menschen Gemeinsame zu bestimmen, eben die Sprache 209).

Den Zusammenhang der Humboldtschen Sprachtheorie mit der Chomskys hatten wir schon gestreift: Noam Chomsky versteht sein Modell der generativen Transformationsgrammatik als "basically Humboldtian in its assumption" 210): Unser für

208) Clemens Menze, Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen, S. 243.

Unsere Darstellung kann die Theorie Humboldts nur in einem äußerst stark verkürzten Maße wiedergeben. Die Interpretation Humboldts ist sehr erschwert, weil er keine konzentrierten Abhandlungen zu einzelnen Fragen vorgelegt hat, sondern der Problemzusammenhang aus einer Fülle von Schriften, Fragmenten und Briefen erschlossen werden muß. Eine handliche Zusammenstellung der wichtigsten Werke Humboldts zur Sprachphilosophie findet sich bei Wilhelm von Humboldt, Werke in fünf Bänden, III. Band, a.a.O.

209) Vgl. Clemens Menze, Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen, S. 218.

210) Noam Chomsky, Current Issues in Linguistic Theory, p. 25. Chomsky glaubt auf einige "obskure" Punkte in Humboldts Theorie hinweisen zu müssen, in erster Linie auf die Überbetonung des "Weltbildes" einer Sprache, die zu einer Unterbewertung der Sprache als Kommunikationsmittel geführt habe: Die semantische Dimension der Sprache sei unzureichend erfaßt (p. 20/21). - Diese Kritik kann in zweifacher Weise relativiert werden: Zum einen stellt gerade die semantische Komponente in Chomskys Theorie noch den schwachen Punkt dar, womit diese Kritik auch ihn selbst träfe (vgl. Yehoshua Bar-Hillels Kritik an Katz und Fodor: Vortrag am 19.9.1968 in der Technischen Universität Berlin über "Linguistische und logische Probleme der Semantik"); zum anderen ist bei Humboldt das "Weltbild" einer Sprache nicht von ihrem Gebrauch als Kommunikationsmittel zu lösen (vgl. Clemens Menze, a.a.O., bes. S. 215 und passim). Daher verfällt der bildungstheoretische Aspekt in der Sprachphilosophie Humboldts nicht dieser partiellen Kritik Chomskys.

den Fremdsprachenunterricht vorgeschlagenes fachdidaktisches Forschungsprogramm einer konstruktiven Lehrplanerstellung ist damit durch die neuhumanistische Bildungstheorie gedeckt, der Fremdsprachenunterricht verstieße nicht - wenigstens bei jenem von uns untersuchten Bereich der Fertigkeiten - gegen den über den Bildungsbegriff intendierten Anspruch der Mündigkeit des einzelnen Menschen.

Das Reformwerk Humboldts haben wir wie die Aufklärungspädagogik unter der These Hans Alberts zu prüfen, nach der oberste Normen immer als einem sozialen Kontext eingestellt zu betrachten sind. Mit dem "Königsberger" und "Litauischen Schulplan" versuchte Humboldt eine Reform des von der Aufklärung übernommenen Schulwesens, insbesondere der realistischen und gewerblichen Mittel- bzw. Bürgerschule ²¹¹⁾. Diese "beiden Schulpläne sind nichts anderes, als die Umsetzung seiner Bildungsphilosophie in die Praxis des Schullebens" ²¹²⁾.

Indessen wird der theoretische Entwurf begrenzt durch die Praxis, indem - entgegen der Intention - die soziale Wirklichkeit Humboldts mit dem Schulplan reproduziert wird: "Der ganz Arme schulte seine Kinder in die wohlfeilsten, oder unentgeltlichen Elementarschulen; der weniger Arme in die besseren" ²¹³⁾. Die Koppelung dieses Ansatzes mit einer das Volk unter drei Intelligenzschichten subsumierenden Begabungstheorie hat die Stellung unseres dreieggliederten Schulwesens gestützt. Gedeckt wurde diese Aufgliederung der Schule mit der neuhumanistischen Bildungsidee: "Jeder, auch der Aermste, erhielte eine vollständige Menschenbildung" ²¹⁴⁾. Der

211) Vgl. Wilhelm von Humboldt, Werke in fünf Bänden, Band IV, a.a.O., S. 168 ff.

212) Eduard Spranger, Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens, S. 166.

213) Wilhelm von Humboldt, Werke in fünf Bänden, Band IV, S. 175.

214) Ebenda.

theoretische Entwurf mußte die Praxis berücksichtigen: Die kleineren Städte, denen ihre Real- und Mittelschulen genommen werden sollten und für die eigene Gymnasien zu groß gewesen wären, hatten sich mit Unterklassen des Gymnasiums zu begnügen, obschon die meisten Schüler überhaupt nicht weiterführende Klassen besuchten. Ein zu frühes Spezialistentum wollte man - auch in den untersten Klassen - mit Hilfe der alten Sprachen bekämpfen ²¹⁵⁾. Die Folge dieser Allgemeinbildungsideologie zeigt sich in besonders starkem Maße im schulischen Berechtigungswesen, das - zur Zeit des Neuhumanismus ursprünglich als Kampfmaßnahme des Bürgertums gegen den Adel konzipiert: der Zugang zu den Ämtern im Staat, zur politischen Macht sollte nur vom Bildungsstand abhängen - im Laufe des 19. Jahrhunderts allmählich umgedreht wurde gegen den Aufstieg der Arbeiterklasse. Deutlichster Ausdruck für diese Verfälschung der neuhumanistischen Bildungsidee in der Lebenspraxis ist die bis in unsere Zeit wirkende Koppelung von Bildung und Besitz: Die Aufstiegschancen eines in die Lehre abgedrängten Volksschülers sind nur geringe, da die entscheidenden Qualifikationen fast ausschließlich über das allgemeinbildende Schulwesen verliehen werden ²¹⁶⁾.

Noch von einem anderen Punkt aus kann die Ideologiefanfälligkeit des neuhumanistischen Bildungsbegriffes beleuchtet werden: Humboldt mußte, um sein Individualitätsideal für die Praxis zu retten, den idealen, die Freiheit des Individuums garantierenden Staat - wie ihn sich in der preußischen Reform für kurze Zeit die führenden Männer denken konnten ²¹⁷⁾ -

215) Ebenda, S. 176.

Eduard Spranger blieb nur ein Kommentar: "Eine unglückliche Bildung, selbst im Zeitalter des Humanismus! An ihren Wert glauben konnte nur, wer annahm, daß auch von den Verben auf -mi oder von Xenophon ein Hauch griechischen Geistes auf den Schüler übergehe" (Wilhelm von Humboldt ..., S. 164/165).

216) Vgl. Herwig Blankertz, Probleme der Berufsausbildung. In: Hans-G. Rolff, Günter Sanné (Hrsg.), Sicherheit und Aufstieg, Düsseldorf 1967, S. 101/102.

217) Vgl. Erich Weniger, Goethe und die Generale der Freiheitskriege, 3. Aufl., Stuttgart 1959.

voraussetzen. Dieser Optimismus erwies sich als nicht gerechtfertigt. Die in einem Schonraum durch "allgemeine Menschenbildung" das gesellschaftskritische Potential vorbereitende Kultivierung des Individuums mußte fragwürdig werden mit der beginnenden Reaktion - für Humboldt bereits angezeigt durch die Karlsbader Beschlüsse. Die individualistische Kultivierung war dann nur noch zu retten über den Verzicht auf "kritisch-rationale Bewältigung des Verhältnisses von Subjekt und Gesellschaft"; "die ursprünglich in den Bildungsbegriff investierte Rationalität wurde aufgegeben zugunsten einer Assoziation mit konservativ-bürgerlichen Ideologien. Die Praxis flüchtete in die Geborgenheit der unpolitischen pädagogischen Provinz; die Theorie in eine Explikation des nun irrationalistischen Restbegriffs von Bildung" 218).

Unser historischer Exkurs hat die Berechtigung der These Alberts von der sozionormativen Gebundenheit aller obersten Normen bestätigt. Damit wird aber auch sofort unser Problem klar: Wie können wir das Vernunftpostulat der Aufklärung, die Forderung nach Freiheit und Mündigkeit des Individuums, als Grundlage unserer Bedingungsprüfung unter gegebenen politischen Verhältnissen gegen eine Ideologisierung sichern?

Albert ist der Auffassung, mit der konsequenten Anwendung des Popperschen Wissenschaftsmodells, des "kritischen Rationalismus", die Probleme der Praxis durch Beschränkung auf die Praxis einer Lösung zuführen zu können. Die Idee der Aufklärung muß ihm als Stütze dienen im Kampf gegen politische Normen - obgleich er diese Idee als theoretischen Ausdruck und moralisches Postulat der praktischen Vernunft Kants konsequenterweise dem Zusammenhang einer "dogmatischen Ethik" einstellen müßte. Im Durchgang durch Aufklärung und Neuhumanismus konnten wir die Problematik einer von der Praxis aufgesaugten "reinen"

218) Klaus Mollenhauer, Pädagogik und Rationalität, a.a.O., S. 671.

Idee verfolgen. Auch Albert hat kein Kriterium, die Verfügbar-
machung seines "kritischen Rationalismus" durch die Praxis
zu verhindern - es sei denn, er mißt durch Einbeziehung der
Theorie die Wirklichkeit am Ideal des "sozialen und poli-
tischen Pluralismus". Damit wäre die Idee der Bildung aufzu-
heben im Zusammenhang von Theorie und Praxis ²¹⁹⁾; eine An-
nahme, nach der "die Vernunft in einer künftigen Gesellschaft
tatsächlich die Ereignisse bestimmen soll", findet sich ent-
larvt als "verkleidete Utopie", als "Hypostasierung des Logos
als der Wirklichkeit" ²²⁰⁾. Kant hat schon zur Zeit der Auf-
klärung die "These einer prästabilisierten Harmonie, eines
'Präformationssystems der reinen Vernunft'" abgelehnt ²²¹⁾ und
auf die hinter aller Diskrepanz von Theorie und Praxis sich
verbergende "allgemeine Subjektivität" aufmerksam gemacht,
"von der das individuelle Erkennen abhängt" ²²²⁾. Alberts
allein auf die Dimension der Praxis bezogene kritische Theorie
ist somit bestimmt von einem "Interesse an vernünftigen Zu-
ständen ... der gegenwärtigen Gesellschaft" ²²³⁾ - oder, wie
bereits zitiert, "die Sozialphilosophie des Kritizismus kann ...
nicht politisch neutral sein". Allerdings kann das Motiv
dieses Engagements nicht aufgedeckt werden, wenn man nicht
bei Albert einen stillschweigend angenommenen umfassenden

219) Vgl. Ilse Dahmer, Theorie und Praxis, a.a.O.
In einem anderen Zusammenhang ist von sozialwissenschaft-
licher Seite eine Verbindung des aufklärerischen Ver-
nunftpostulates mit der Bildungstheorie hergestellt
worden: "Die Unvertretbarkeit des Subjekts im Bildungs-
begriff verlangt, das Bildungsstreben im Kinde selbst
hervorzurufen", damit dieses "unter der Obhut vorge-
schossener Mündigkeit mündig" werden kann. In: Jürgen
Habermas, Pädagogischer "Optimismus" vor Gericht einer
pessimistischen Anthropologie. In: Neue Sammlung 1961,
S. 258 und 257.

220) Max Horkheimer, Traditionelle und kritische Theorie,
a.a.O., S. 254.

221) Zitiert bei Max Horkheimer, S. 257.

222) Ebenda, S. 258.

223) Ebenda, S. 254 (Hervorhebung vom Verf.).
Vgl. in diesem Zusammenhang auch Jürgen Habermas,
Erkenntnis und Interesse, a.a.O.

Begriff von Rationalität voraussetzt ²²⁴⁾. Erst über einen solchen Rationalitätsbegriff wäre das den Forschungsmethoden zugrunde liegende Interesse Alberts zu erfassen und einzuordnen.

Unser methodologischer Bezug auf das von Habermas vorgeschlagene objektiv-sinnverstehende Verfahren (vgl. Kap. 3.41) ist damit gerechtfertigt. Erst durch die Kombination von empirischen und hermeneutischen Verfahren kann das in den "Traditionen und Institutionen 'objektiv' gewordene Sinnverständnis" in seinem historischen Gehalt erfaßt werden, kann die Auslegung von Sachverhalten durch verschiedene gesellschaftliche Gruppen ermittelt werden, können die "Begriffe an demselben interessenbestimmten Zusammenhang, den sie deuten, auch selbst gemessen werden" ²²⁵⁾, kann der Bildungsbegriff seine kritische Dimension wiedergewinnen - nicht als positiv formulierte Utopie, sondern als negativ ausgrenzende Sinn-Norm.

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt bleibt diese Aufgabe mehr einer Kritik der bestehenden Lehrpläne vorbehalten; wie gezeigt wurde, umgehen theoretische Entwürfe zumeist die Probleme der Praxis oder verfallen ihnen.

224) Vgl. Jürgen Habermas, Dogmatismus, Vernunft und Entscheidung, a.a.O., S. 244.

225) Jürgen Habermas, Kritische und konservative Aufgaben der Soziologie, a.a.O., S. 229.

4.3 Analytische Anwendung des Modells auf gültige Lehrpläne - dargestellt am Beispiel der Zweijährigen Kaufmännischen Berufsfachschule Berlins

4.31 Vorbemerkungen

Unser fachdidaktisches Modell haben wir als Entscheidungshilfe für Lehrplangestalter und Lehrer konzipiert. Der Skizzierung des Programms einer konstruktiven Lehrplantheorie folgen nun Überlegungen zu Möglichkeiten einer Kritik bestehender Lehrpläne. Wir wollen in diesem Kapitel 4.3 nicht ausgehen von dem Ansatz einer übergreifenden Curriculum-Reform, die prinzipiell das bestehende Schulsystem in Frage zu stellen hätte, sondern unter Anwendung von Methoden des "kritischen Rationalismus" Widersprüche innerhalb des als "Lehrplan" titulierten Normenkomplexes nachweisen. Es wird dabei weniger um die Frage gehen, ob einzelne Sätze dieser Lehrpläne dem Verdikt unserer negativ eingrenzenden Norm der Aufklärungsidee verfallen, als vielmehr um das Aufzeigen von Widersprüchlichkeiten, Leerformeln, nicht überprüfbaren Ansprüchen und versteckten politisch-gesellschaftlichen Forderungen an den Unterricht. Die völlige Verträglichkeit aller Lehrplannormen mit unserer über das Vernunftpostulat festgelegten obersten Sinn-Norm für Erziehung läßt sich wahrscheinlich nur über eine mit "dialektischer Doppelzüngigkeit" abgesicherte Kombination analytisch-empirischer und hermeneutischer Verfahren sichern. Methoden für ein "objektiv-sinnverstehendes Verfahren" zu entwickeln, kann jedoch nicht unsere Aufgabe sein; wir sind auf die Entwicklung der sozialwissenschaftlichen Methodologie verwiesen. So bescheiden wir uns mit der Anwendung analytischer Verfahren. In einem ersten Schritt (4.32) versuchen wir, über eine Sprachanalyse versteckte Implikationen des Bildungsplanes für Wirtschaftssprachen der Zweijährigen Kaufmännischen Berufsfachschule Berlins sichtbar zu machen; es schließen sich Überlegungen zu einer Logik der imperativen Sätze an, die ebenfalls auf diesen Lehrplan bezogen sind (4.33). Den Abschluß bildet das

Referat einer vom Institut für Wirtschaftspädagogik unter Leitung des Verfassers durchgeführten Untersuchung zum Fremdsprachenunterricht an der Zweijährigen Kaufmännischen Berufsfachschule Berlins, mit deren Hilfe die praktische Wirksamkeit des Unterrichts unter Bezug auf die Normen des erwähnten Bildungsplanes ermittelt werden sollte (4.34).

Unsere unter der Prämisse permanenter Kritik an gegebenen Normen in Lehrplan und Unterricht stehenden Ausführungen sind nicht als Desavouierung von Schulbehörden bzw. Lehrern zu werten. Denn die Lehrplanformulierungen zeugen ja für den Rückstand pädagogischer Theorie. Für unser Forschungsprogramm greifen wir wieder nur Teilaspekte heraus; die in die Praxis umsetzbare und für einen Lehrgang durchgehend konzipierte Fachdidaktik kann nur das kooperative Werk einer Forschungsgruppe unter Einbeziehung von Schulpraktikern sein.

4.32 Sprachliche Analyse des Lehrplans

Wir werden versuchen, über eine sprachliche Analyse die von uns im Kapitel über "Lehrplangestaltung und Bedingungsprüfung" knapp umrissene, in der Praxis erfolgte Verkehrung der neuhumanistischen Bildungstheorie in eine Allgemeinbildungsideologie, die zur Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen ihren Beitrag leistet, wenigstens partiell nachzuweisen. Ein Kennzeichen für diesen Ideologisierungsprozeß scheint immer mit der positiven Bestimmung dessen gegeben zu sein, was beim Schüler am Ende des Lehrganges als "Mehr an Bildung" vorhanden sein soll - eine Intention, die schon über den Begriff "Bildungsplan" zu Tage tritt.

Ernst Topitsch gab 1960 auf die Frage, ob an Schulen denn wirklich Bildung vermittelt würde, die Antwort: "Gewiß - wenn man Bildung im weitesten Sinne der Übertragung und Erwerbung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Werthaltungen versteht. Aber dann reicht sie vom Gehen- und Sprechenlernen des Kleinkindes bis zum Werden des Forschers, Künstlers oder Staatsmannes von Weltrang" ²²⁶⁾. Topitsch muß allerdings im gleichen Gedankengang feststellen, daß eine solche Verwendung dieses Wortes "Bildung" in den Lehrplänen selten ist. Vielmehr sind meistens Appelle an mitmenschliche Verantwortung, an Liebe zur Heimat, an Hingabe an als ewig gedeutete Ziele die Kennzeichen von Bildungsplänen ²²⁷⁾ - teils verschleiert, teils offenkundig.

Otto Walter Haseloff glaubte, die in Bildungsplänen vorfindbaren vagen, unter die einander korrespondierenden Leitbilder "Gemeinschaft" und "Bildung" zu subsumierenden Zielformeln nach fünf Kategorien aufschlüsseln zu können, denen er eine

226) Ernst Topitsch, Zeitgenössische Bildungspläne in sprachkritischer Betrachtung, a.a.O., S. 126.

227) Vgl. Otto Walter Haseloff, Probleme der empirischen Bewährungsprüfung von Erziehungszielen. In: Schule und Erziehung, a.a.O., S. 51.

"ideologische Abwertung der modernen Gesellschaft" unterstellte ²²⁸⁾. Danach argumentiert ein solches "Erziehungsdenken

1. innerhalb eines postulierten Wesensgegensatzes von Geisteskultur und technischer Zivilisation,
2. innerhalb der behaupteten Antinomie von Intellekt und Gefühl,
3. mittels der fiktiven Gegenüberstellung von 'Gemeinschaft' und 'Gesellschaft',
4. innerhalb des im 19. Jahrhundert aktuellen Dualismus von 'Organischem' und 'Mechanischem' sowie
5. schließlich mittels einer dramatisierten Gegenüberstellung von 'Bildung' und 'Ausbildung'".

Wir wollen dieses Schema unserer sprachlichen Bildungsplananalyse zugrunde legen, weil uns Haseloff zum einen mit diesen Punkten wichtige Aspekte der in der Praxis erfolgten Ideologisierung des Bildungsbegriffes zu bezeichnen scheint, und zum anderen es interessant ist, diese Ausführungen aus dem Jahre 1960 mit dem 1961 erlassenen Bildungsplan für Wirtschaftssprachen an der Zweijährigen Kaufmännischen Berufsfachschule Berlins zu vergleichen. Da dieser Plan nur hektographiert vorliegt, wir ihn jedoch analysierend interpretieren wollen, schalten wir ihn der leichteren Vergleichbarkeit mit dem anschließenden Kommentar wegen in den laufenden Text ein ²²⁹⁾:

228) Ebenda, S. 61.

229) Dieser Bildungsplan wird gegenwärtig durch eine vom Senator für Schulwesen eingesetzte Kommission überarbeitet. Der Zeitpunkt der Neuvorlage war nicht exakt zu bestimmen.

Bildungsplan für Wirtschaftssprachen an der Zweijährigen Kaufmännischen Berufsfachschule Berlins

Bildungsziel

Der im Kindesalter bei der Aufnahme der Muttersprache unbewußt gebliebene Vorgang der Sprachaneignung soll durch die Erlernung fremder Sprachen im Reifealter - in welchem sich die Schüler während des Besuches der kaufmännischen Berufsfachschulen befinden - bewußt wiederholt werden, um die jugendliche Persönlichkeit in allen ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entfalten.

Die zuvor unter dem Gesichtspunkt des Hineinwachsens in die Gemeinschaft erzogenen Schüler sollen bei der Ausbildung in den Weltwirtschaftssprachen das Verhältnis von Mensch zu Mensch in verschiedenen Sprachgemeinschaften erfassen. Dieses für das kaufmännische Leben charakteristische Verhältnis zwischen gleichberechtigten Geschäftspartnern und über-, neben- und untergeordneten Mitarbeitern verlangt eine fundierte sprachkundliche Schulung. Sie umfaßt

Formenlehre, Satzlehre und Idiomatik, kaufmännischen Schriftverkehr und Kulturkunde unter besonderer Berücksichtigung des Wirtschaftslebens.

Die Schüler sollen dadurch zu wendigen und weltgewandten, kaufmännisch denkenden, verantwortungsbewußt handelnden Menschen erzogen werden, die sich der Kulturwerte des eigenen Volkes bewußt sind und die anderer Völker zu schätzen und zu achten wissen. Der Europagedanke sollte dabei zu ihrem persönlichen Anliegen werden.

Um den Anforderungen der Wirtschaft gerecht zu werden, sollen die Schüler kaufmännische Briefe in der Fremdsprache anfertigen, Briefftexte in gutes Deutsch übersetzen und in der Fremdsprache über die Wirtschaft, Geographie, Geschichte und sonstige kulturelle Bereiche des Landes sprechen lernen. Das Übersetzen kaufmännischer Texte aus dem Deutschen in die Fremdsprache sollte zur Abrundung der Ausbildung geübt werden.

Der Fremdsprachenunterricht an den kaufmännischen Berufsfachschulen ist allgemeinbildend im weitesten Sinne und verfolgt zugleich das Ziel der Berufs- und Persönlichkeitsbildung.

Bildungsweg

Da die Sprachen als schaffende Kräfte im menschlichen Sein nicht allein dem Willen des Menschen unterliegen, sondern in ihrer Entstehung und Entwicklung der exakten Erkenntnis verschlossen bleiben, haben sie rationale und irrationale Züge und werden in entsprechender Weise vom Lernenden aufgenommen. Dem Entwicklungsstand der Schüler der kaufmännischen Berufsfachschulen und dem Charakter der Wirtschaftssprachen ent-

spricht der Einsatz betont rationaler Unterrichtsmethoden, und zwar sowohl bei der Weiterbildung als auch bei der Neuerlernung von Fremdsprachen.

Bei der Heranführung des Schülers an den Geist der Fremdsprache und bei der Schulung im schriftlichen und mündlichen Ausdruck empfehlen sich einsprachige Übungen imitativer Art in der zu erlernenden Sprache und sinngemäße Übersetzungen aus einem Sprachbereich in den anderen. Das erfordert Anpassungsgabe und schnelles Umstellungsvermögen neben guten Kenntnissen in der Fremdsprache, den wirtschaftsspezifischen Fachausdrücken und dem Stoffgebiet. Praxisnaher Unterricht im Schriftverkehr bei systematischer Erläuterung der Formenlehre erleichtert die Schaffung der Grundlagen hierzu.

Als methodische Grundsätze für den Unterricht in den Wirtschaftssprachen ergeben sich:

1. Der kaufmännische Schriftverkehr mit den betriebswirtschaftlichen Grundlagen ist der Kern des Unterrichts.
2. Er wird verbunden mit der Kulturkunde unter besonderer Berücksichtigung des Wirtschaftslebens. Die Schüler erfassen die Fremdsprache zusammen mit der Vorstellung über den entsprechenden Sprachraum.
3. Grammatikunterricht und imitatives Einfühlen in die Sprache basieren auf den einschlägigen Wissensstoffen. Übersetzungsübungen werden als Stil- und Sprachkundeübungen verstanden.
4. Neben der Schulung der Denk- und Urteilsfähigkeit sollten Gedächtnisübungen nicht vernachlässigt werden.
5. Moderne Hilfsmittel für den Unterricht wie Schallplatten, Tonbänder, Rundfunk und Filme gewinnen neben den ausländischen Zeitungen und Zeitschriften immer mehr an Bedeutung und bringen die Schüler mit dem lebendigen Wort der Fremdsprache in Berührung. Kontakt mit den von in- und ausländischen Stellen unterhaltenen Kultureinrichtungen unterstützt die lebensnahe Gestaltung des Unterrichts (z. B. British Centre, Amerika-Haus, Institut Français im Maison de France, Ibero-Amerikanische Bibliothek u. a.).

Unsere Sprachanalyse beschränkt sich auf den Nachweis der von Haseloff als Kritik an bestehenden Lehrplänen genannten Kategorien. Mit Ausnahme des kurzen Topitsch-Aufsatzes sind dem Verfasser keine vergleichbaren Arbeiten zur sprachlichen Analyse von Lehrplänen bekannt geworden ²³⁰⁾.

²³⁰⁾ Das stellt auch Wolfgang Schulz in seinem Aufsatz: Soziologische Beiträge zum Lehren und Lernen in der Schule, a.a.O., S. 71 - 73, fest.

Der Unterricht in Wirtschaftssprachen ist abgestellt auf die Achtung von "Kulturwerten" des eigenen wie fremden Volkes, wobei auch der "Europagedanke" nicht zu kurz kommt. Der damit angesprochenen "Geisteskultur" korrespondiert das "Ziel der Berufs- und Persönlichkeitsbildung", das zugleich mit einer Allgemeinbildung "im weitesten Sinne" angestrebt wird; es soll ja auch "die jugendliche Persönlichkeit in allen ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten" entfaltet werden. "Geisteskultur" behält die Vorhand, "Bildung" ist intendiert, "bloße" Ausbildung im Plan verhindert. Das Durchschlagen der Allgemeinbildungsideologie auf die dem berufsbildenden Schulwesen zuzurechnende Berufsfachschule ist freilich bemerkenswert. Der permanente Kampf um die Anerkennung der in der Berufsfachschule geleisteten Arbeit zeigt seine Auswirkungen auch im Lehrplan: als Verneigung vor einer zur Schimäre gewordenen Allgemeinbildung.

Im ersten Anlauf könnte man - unter Berufung auf Topitsch - "eine die jugendliche Persönlichkeit im weitesten Sinne entfaltende Allgemeinbildung" als Leerformel noch passieren lassen. Spätestens beim Bezug auf die Gemeinschaften muß man mißtrauisch werden, da hier unter Umständen mit Sprachformeln einer unbewußt-bewußten Bestätigung bestehender Verhältnisse Vorschub geleistet wird. Ein gesellschaftlich-politischer Pluralismus, der auch andere als die gegenwärtige Lösung zuläßt, wird nicht in Erwägung gezogen. Harmonie herrscht überall in den einzelnen Gemeinschaften: im eigenen Volk, auf der ganzen Welt - wenigstens soweit man eine der Weltwirtschaftssprachen spricht. Der einzelne in diese Gemeinschaften eingestellte Mensch wird in den Blick gerückt: Geschäftspartner, sprich Unternehmer, sind immer gleichberechtigt; die Mitarbeiter werden geordnet, mal "über-", mal "neben-" oder auch "untergeordnet". Und das ist für das kaufmännische Leben charakteristisch! - Deutlicher kann die Intention einer gesellschaftlichen Reproduktion kaum nahegelegt sein. Der Kontext zur Persönlichkeitsbildung bleibt über den Bildungsplan gewahrt. Die vom Unterricht zu leistende fundierte sprachkund-

liche Schulung erleichtert die Einordnung in das Wirtschaftsleben. Unterstützt wird dieser Prozeß dadurch, daß bei der Heranführung des Schülers an den "Geist" der Fremdsprache "Anpassungsgabe und schnelles Umstellungsvermögen" erforderlich sind. Daneben wird auch das Verständnis des "Organischen" und des "Gefühls" gepflegt; denn die gewachsenen Sprachen verschließen sich in ihrem Entstehen und Werden der "exakten Erkenntnis", da sie "rationale und irrationale" Züge haben und entsprechend auch aufgenommen werden.

4.33 Logische Analyse des Lehrplans

Jeder Bildungsplan - auch der von uns diskutierte - enthält imperative Sätze, die äußerlich zumeist an dem Modalverb "sollen" zu erkennen sind. Gerhard Frey will der Logik "den Zugang zur Empirie" öffnen, indem er in einer Wissenschaftslogik die Erkenntnisse "deskriptiver und imperativer Logik" zu vereinen sucht ²³¹⁾. Für diesen Ansatz be-
ruft er sich u. a. auch auf Karl R. Poppers Wissenschaftsmo-
dell ²³²⁾.

Frey hält es für unmöglich, die Empirie ohne Zuhilfenahme von Imperativsätzen zu beschreiben. Da die Ableitung imperativer Sätze aus deskriptiven ausgeschieden bleibt, kann der für ihn einzuschlagende Weg nur darin bestehen, jedem imperativen deskriptiven Sätze zuzuordnen ²³³⁾, und zwar je einen Existenzsatz und eine Erfüllungsaussage ²³⁴⁾. Der Existenzsatz konstatiert, daß eine Forderung erhoben ist, macht in-
dessen keinerlei Aussage darüber, ob diese Forderung "überhaupt sinnvoll ist oder nicht"; das bleibt der Erfüllungsaussage vorbehalten. Kann für diese nicht entschieden werden, "ob sie wahr oder falsch ist", "ist auch die Forderung sinnlos" ²³⁵⁾.

Die Erfüllbarkeit eines Satzes ist nach logischen und

231) Gerhard Frey, Idee einer Wissenschaftslogik - Grundzüge einer Logik imperativer Sätze. In: Philosophia naturalis 1957, S. 437.

232) Der Ansatz Freys ist in demselben Sinne zu verstehen wie das Werk von Gérard Gäfen, Theorie der wirtschaftlichen Entscheidung, a.a.O., das den Untertitel trägt: Untersuchungen zur Logik und ökonomischen Bedeutung des rationalen Handelns.
Siehe auch die bei Gäfen angegebene Literatur.

233) Vgl. Gerhard Frey, Idee einer Wissenschaftslogik, S. 439.

234) Ebenda, S. 440.

235) Ebenda, S. 440/441.

Ein Satz, von dem nicht angegeben werden kann, ob er wahr oder falsch ist, ist nach der Logik als sinnlos zu bezeichnen.

empirischen Bedingungen zu entscheiden ²³⁶⁾. Die logische Erfüllbarkeit ergibt sich aus drei deskriptiven Modalitäten: Ein Satz ist notwendig (trivial) erfüllt, wenn er tautologisch ist; er ist unerfüllbar, wenn er kontradiktorisch ist, und empirisch erfüllbar, wenn er weder tautologisch noch kontradiktorisch ist ²³⁷⁾. Der empirischen Erfüllbarkeitsprüfung, d. h. der Sachbegründungsprüfung des Imperativs, ist das Wissenschaftsmodell des "kritischen Rationalismus" speziell zugeordnet ²³⁸⁾.

Als dritter deskriptiver Satz gehört zu jedem Forderungssatz der Rechtfertigungssatz. Die semantische Prüfung eines solchen Satzes kann direkt oder indirekt erfolgen ²³⁹⁾: Die direkte Rechtfertigungsbegründung stellt einen Rekurs auf Normaussagen dar und führt daher über eine logische Untersuchung hinaus. Bei der indirekten Rechtfertigungsbegründung kann man zwischen einem logisch-formalen und kausalen Begründungszusammenhang unterscheiden. Für die praktische Anwendung ist die kausale Rechtfertigungsbegründung von besonderer Bedeutung ²⁴⁰⁾.

236) Vgl. ebenda, S. 453.

Frey nennt noch psychische, in einem Logikkalkül nicht zu berücksichtigende Bedingungen.

237) Ebenda.

Das Problem der logischen Erfüllbarkeitsprüfung setzt eine kurzsymbolische Sprache voraus. Wir wollen diesen Weg nicht weiter verfolgen.

238) Frey läßt hier noch eine "induktive Erfüllbarkeit" zu. Vgl. auch unsere Ausführungen zum Problem der "Quasi-Invarianzen" (Kap. 3, Fußnote 140 und 141).

239) Vgl. ebenda, S. 459 ff. Auf S. 460/461 findet sich eine Übersichtstabelle der indirekten und direkten Rechtfertigungsbegründung.

240) In der logischen Rechtfertigungsbegründung wird "von einem allgemeinen Rechtfertigungsprinzip auf speziellere Rechtfertigungssätze geschlossen. Z. B.: Aus dem allgemeinen Prinzip, daß alle Gebote Gottes gerechtfertigt seien, und der Aussage, daß die mosaischen Gebote von Gott sind (Glaubenssatz), folgt logisch formal die Rechtfertigung der mosaischen Gebote" (ebenda, S. 460).

Bei der kausalen Begründungsprüfung eines Forderungssatzes ist die Kenntnis des objektiven Sinn- und Sachzusammenhanges notwendig ²⁴¹⁾; d. h. wir haben wieder den Rückgriff auf nomologische Hypothesen zu intendieren. Wenn der Sachzusammenhang vollständig durch ein explizites Satzsystem beschrieben werden kann, ist die Prüfung der aus ihm abgeleiteten Sätze ein rein logisches Problem, der "Spezialfall der Transformation von Informationen" ²⁴²⁾, der jedoch in den seltensten Fällen anzutreffen ist.

Forderungssätze, wie wir sie in den Lehrplänen vorfinden, sind dann wahr, wenn Existenzaussage, Erfüllungsaussage und Rechtfertigungsaussage (logisch) wahr sind. Frey weist ausdrücklich auf die "Grundregel" hin, "daß ein Imperativ nur abgeleitet werden kann aus Prämissen, unter denen mindestens ein Imperativ ist" ²⁴³⁾.

Die Ergebnisse Freys wollen wir jetzt auf den vorliegenden Lehrplan anwenden.

Wir greifen gleich den ersten Satz des Bildungsplans heraus, nach dem der im Kindesalter unbewußt gebliebene Vorgang der Sprachaneignung beim Fremdsprachenlernen im Reifealter bewußt wiederholt werden soll.

Die Existenzaussage ist unproblematisch: die Forderung ist ja erhoben. Bei der Erfüllungsaussage ist die (logische) empirische Erfüllbarkeit gegeben ²⁴⁴⁾. Die empirische

241) Vgl. ebenda, S. 462.

242) Erich Kosiol, Entscheidung, Information und Prognose, a.a.O., S. 280.

243) Gerhard Frey, S. 465. Für unser fachdidaktisches Modell haben wir das bereits ausführlich erörtert.

244) Wir verzichten auf den kurzsymbolischen Beweis. Beispiele finden sich bei Frey.

Erfüllbarkeitsprüfung deckt freilich die für diesen Imperativsatz gemachten Voraussetzungen auf; denn es sind psycholinguistische Hypothesen über den Spracherwerb vorausgesetzt: In der Kindheit eignet sich der Mensch die Sprache unbewußt an; in der Pubertät hingegen kann dieser Prozeß ins Bewußtsein gehoben werden. Unsere Ausführungen zu einer konstruktiven Lehrplantheorie haben andere gegenwärtig in der Sprachwissenschaft wie Psychologie akzeptierte Forschungsergebnisse referiert. Insbesondere ist nach dem gegenwärtigen Stand für die Berufsfachschule - wie für alle Schultypen - die These nicht zu halten, daß der Sprachaneignungsprozeß im Fremdsprachenunterricht eine "bewußte Wiederholung" des Erwerbs der Muttersprache darstellt. Da wir hiermit die Erfüllungsaussage als falsch erweisen können, ist die Bildungsplanforderung ebenfalls (logisch) falsch. Obwohl wir es nicht mehr nötig hätten - einer der drei deskriptiven Sätze zum Imperativsatz ist logisch falsch, damit auch der Imperativsatz -, wollen wir noch die Rechtfertigungsaussage betrachten, deren Begründung von der Erfüllungssatzbegründung oft schwer auseinanderzuhalten ist ²⁴⁵⁾ Die in diesem imperativen Satz enthaltene Rechtfertigungsbegründung müssen wir ebenfalls ablehnen. Denn der Mangel an nomologischen Hypothesen bzw. Quasi-Invarianzen erlaubt keine indirekte Rechtfertigung mit einem Rekurs auf Kausalzusammenhänge, sondern nur eine direkte Rechtfertigungsbegründung; die Bildungsplanverfasser könnten sich im vorliegenden Fall nur auf eine relikthafte, weil nicht in allen Konsequenzen zu Ende geführte Absicherung mit Hilfe der neuhumanistischen Allgemeinbildungsideologie stützen.

245) Frey gibt für diese Unterscheidung zwei anschauliche Beispiele (S. 459/460):

1. Ablehnung als Sachbegründung:

A: Schließe die Tür! - B: Warum? - A: Damit es nicht zieht. B: Im Nebenzimmer sind alle Fenster zu. Es wird trotz Türschließens weiter ziehen, solange hier beide Fenster offen sind."

2. Ablehnung als Rechtfertigungsbegründung:

A: Schließe die Tür! - B: Warum? - A: Damit es nicht zieht. B: Nein! Es ist heute so heiß, daß ich froh bin, wenn es etwas zieht.

Zu demselben Ergebnis gelangen wir bei einer analog durchzuführenden logischen Analyse der imperativen Forderung, daß die Anfertigung von kaufmännischen fremdsprachlichen Briefen, von Übersetzungen in gutes Deutsch sowie das Sprechen über allerlei kulturelle Bereiche des fremden Landes den Anforderungen der Wirtschaft entspreche. Diese Behauptung wurde schon in den Jahren nach dem 1. Weltkrieg erhoben und auch nach dem 2. Weltkrieg unverändert aufrecht erhalten ²⁴⁶⁾. In den einschlägigen Zeitschriften - geschweige denn in Monographien oder Sammelbänden - ist kein Hinweis auf die durchgehende empirische Relevanz dieser Behauptung zu finden, nicht einmal eine Detaillierung dieser Anforderungen. Unter diesem Gesichtspunkt bleibt ebenfalls nur die direkte Rechtfertigungsbegründung, d. h. der Rückzug auf die - von wem auch immer erstellte - Norm, daß eben die "Anforderungen der Wirtschaft" diese Leistungen von allen Berufsfachschülern fordern.

Auch die zur hierarchischen Einordnung ins Wirtschaftsleben in Beziehung gesetzte "fundierte sprachkundliche Schulung" läßt sich in dieser Form als imperativische Aussage nicht halten - wenn wir von der sozial-kulturell orientierten sprachlichen Analyse einmal absehen. Denn der Nachweis, daß dieses Verständnis notwendigerweise über den Fremdsprachenunterricht zu erreichen ist, kann nicht lückenlos erbracht werden. Es bleibt auch hier nur der Rekurs auf eine Rechtfertigungsbegründung mit Hilfe substitutiver Normen.

246) H. Schönfeldt behauptet modifizierend, daß es heutzutage nicht mehr auf die "nichtssagenden Floskeln" ankäme, "die noch vor 30 Jahren das Wesen des kaufmännischen Briefstils ausmachten", sondern darauf, den Empfänger wirkungsvoll in einer Sprache anzusprechen, "zu deren Verständnis nicht erst ein verwickelter Denkprozeß notwendig ist. Die Sprache des Handels ist heute die gleiche, die jeder gebildete Mensch spricht, und lediglich die Anwendung gewisser termini technici, wie sie im Handel und Verkehr üblich und notwendig sind, gibt ihr eine gewisse eigene Note".
(Der Englischunterricht an den Handelsschulen. In: Wirtschaft und Erziehung 1955, S. 25).

Mit der über die logische Analyse gezeigten notwendigen Ablehnung von Forderungen sind die zentralen Unterrichtsziele dieses Bildungsplanes als willkürlich gesetzte charakterisiert. Ihr Begründungszusammenhang hält der logischen Analyse nicht stand. Dem Sprachlehrer an der Zweijährigen Kaufmännischen Berufsfachschule sind also für seinen Unterricht logisch nicht zu rechtfertigende "Bildungsziele" vorgegeben.

4.34 Empirische Analyse des Lehrplans

4.341 Bericht über eine empirische Untersuchung des Instituts für Wirtschaftspädagogik

Das Institut für Wirtschaftspädagogik der Freien Universität Berlin entschloß sich, 1965 die Leistungen der Berufsfachschüler in den Wirtschaftssprachen Englisch, Französisch und Spanisch zu überprüfen²⁴⁷⁾. Bei der Anlage und Durchführung dieser Untersuchung orientierten wir uns an den für die deutsche Psychologie und Pädagogik als maßgeblich angesehenen Büchern von Lienert und Belser²⁴⁸⁾. Für die weitere Diskussion werden wir uns daher - bevor wir Kritik üben - zunächst an die Terminologie dieser Autoren und an die von ihnen vorgegebenen Richtwerte halten.

Als Grundgesamtheit definierten wir die Menge aller Berufsfachschüler, die seit Inkrafttreten des Bildungsplanes für Wirtschaftssprachen (1961) unter dessen Zielsetzungen in den sieben Zweijährigen Kaufmännischen Berufsfachschulen Berlins unterrichtet wurden. In die Teilgesamtheiten kamen jeweils alle Schüler des 11. bzw. 12. Schuljahrs, die am Untersuchungstag in den Schulen anwesend waren²⁴⁹⁾. Wir gingen so vor, da uns

247) Die verantwortliche Leitung für diese Untersuchung hatte der Verfasser. Einen ausführlichen (hektographierten) Zwischenbericht veröffentlichte das Institut für Wirtschaftspädagogik im Oktober 1967 mit dem Titel: Empirische Untersuchungen zur Didaktik der Zweijährigen Kaufmännischen Berufsfachschule. Die gesamten Untersuchungsunterlagen können im Institut für Wirtschaftspädagogik eingesehen werden. Einzelheiten und Ergebnisse dieser Untersuchung werden nur in dem Maße referiert, wie sie für den systematischen Fortgang unserer Überlegungen notwendig erscheinen. Wir verzichten also auf eine ausführliche inhaltliche Diskussion. Die Berichterstattung erfolgt chronologisch. Zur Kritik an unserer Untersuchung vgl. Kap. 4.342.

248) Gustav A. Lienert, Testaufbau und Testanalyse, 2. Aufl., Weinheim, Berlin 1967; Helmut Belser, Testentwicklung, 2. Aufl., Weinheim, Berlin 1967 (wir zitieren in dieser Arbeit beide Werke nach der 2. Auflage, für die Vorbereitung unserer Untersuchung hatten wir jeweils die 1. verwendet).

249) Durchschnittlich fehlten in den Klassen jeweils 10 % der

für die Zeit von 1961 bis 1965 keine Entwicklung im Bereich der Berliner Kaufmännischen Berufsfachschulen bekanntgeworden war, die unsere Ergebnisse hätte beeinflussen können ²⁵⁰⁾.

Die Untersuchung führten wir in zwei Etappen durch: Im November/Dezember 1965 erfaßten wir in den Fächern Französisch und Spanisch die Schülerleistungen nach 8 bzw. 20 Monaten Schulbesuch, im April/Mai 1966 die Leistungen in Französisch zu Beginn der Berufsfachschule (d. h. nach 0 Monaten) und in Englisch nach 0 bzw. 12 Monaten Berufsfachschulunterricht. Die folgende Tabelle zeigt die Zahl der erfaßten Schüler:

Zahl der erfaßten Schüler pro Unterrichtsfach

Unterrichtsfach	Die Schüler besuchten die Berufsfachschule			
	0 Monate	8 Monate	12 Monate	20 Monate
Englisch	565	-	398	-
Französisch	233	341	-	266
Spanisch	-	208	-	128

Schüler. Eine Zufälligkeit des Fehlens konnten wir annehmen, da das Stattfinden der Untersuchung den Schülern nicht im voraus bekanntgegeben wurde.

- 250) Eine Stichprobe aus den untersuchten Jahrgängen konnten wir nicht ziehen. Die Schulleiter weigerten sich, um nicht allzusehr den Unterricht gestört zu sehen, aus einzelnen Klassen von uns durch ein Zufallsauswahlverfahren ermittelte Schüler für die Untersuchung herauszunehmen. Einzelne Klassen auszuwählen, erschien uns nicht vorteilhaft, da - wie wir über eine Umfrage unter den Schulleitern feststellen konnten - die Einteilung der Schüler auf die Klassen nach den unterschiedlichsten Gesichtspunkten, in erster Linie nach den Zensuren in den sprachlichen Fächern der vorher besuchten Schule erfolgt. Von daher befürchteten wir eine nicht unter Kontrolle zu haltende systematische Verzerrung unserer Ergebnisse.

Innerhalb eines Faches hatten die Schüler jeweils dieselben Aufgaben zu lösen, die im Grammatikteil auf das Abgangsniveau der 10. Klasse der Realschule abgestellt waren ²⁵¹⁾. Diese Aufgaben ließen wir von Diplom-Handelslehrern sowie von Schulräten und Lehrern der Realschule auf ihre Angemessenheit hin überprüfen.

Da die Bildungsplanziele - wie wir gezeigt haben - keinerlei Anhaltspunkte für irgendwelche Effizienzkriterien liefern, definierten wir Wirksamkeit des Unterrichts in Anlehnung an Belser: Der Fremdsprachenunterricht der Berufsfachschule ist wirksam, wenn die Leistungen der Schüler im Hinblick auf dieselben zu bearbeitenden Aufgaben genügend ansteigen. Wir legten den "genügenden" Leistungsfortschritt so fest, daß ein Anstieg von 10 % - jeweils bezogen auf die durchschnittliche Leistung der Schüler, die lediglich 0 bzw. 8 Monate die Berufsfachschule besucht haben - zur Erfüllung dieser Bedingung ausreichte, sofern die Punktzahl der "unteren" Bezugsgruppe nicht über 80 % der erreichbaren Leistung lag ²⁵²⁾. In den Fächern Französisch und Spanisch bestand die Leistungsüberprüfung aus einem Sprachverständnisteil (6 erreichbare Punkte), einigen Grammatikfragen (36 Punkte) und einem nach einer Vorlage zu entwerfenden Brief (27 Punkte), so daß die höchstmögliche Gesamtpunktzahl 69 war. Neu aufgenommene Schüler, die den kaufmännischen Brief nicht abzufassen brauchten, konnten nur 42 Punkte erringen. Wir verglichen dann entsprechend die Leistungen in den ersten beiden Aufgabenkomplexen. Im Fach Englisch wurden auf einen Grammatikteil 37 und auf eine Nacherzählung 34, d. h. insgesamt 71 mögliche Punkte gegeben. Da für Englisch eine der beiden Vergleichsgruppen neu in der Berufsfachschule war, verzichteten wir der Vergleichbarkeit willen auf das Abfassen eines kaufmännischen Briefes.

251) Wir wählten diese Bezugsgröße, da ca. 70 % aller Berufsfachschüler die 10. Klasse der Realschule absolviert hatten.

252) Vgl. Helmut Belser, Testentwicklung, a.a.O., S. 63.

Im Anschluß an Lienert wählten wir die einfachste Art der Bewertung, indem wir jede richtig beantwortete Frage bzw. jedes von uns in einem Bewertungsschema für die Briefe bzw. die Nacherzählung hervorgehobene Merkmal mit nur einem Punkt in Anrechnung brachten. Auch schien uns damals ein von Lienert für diese Art der Bewertung genannter Grund wesentlich: "Die zu erwartende Häufigkeitsverteilung der Testpunktwerte nähert sich erfahrungsgemäß dann am stärksten der Normalverteilung, wenn jede Aufgabe mit einem Punkt verrechnet wird" ²⁵³⁾.

Bei der Durchführung und Auswertung hielten wir uns an Lienerts Ausführungen zur Objektivität eines Testes ²⁵⁴⁾.

In den Fällen, in denen unser oben genanntes Kriterium für Wirksamkeit des Unterrichts nicht erfüllt war, d. h. ein Anstieg von 10 % bezogen auf die Leistung der an Unterrichtsmotivation niedrigeren Vergleichsgruppe nicht vorlag oder deren Leistung bereits mehr als 80 % der erreichbaren Punkte betrug, testeten wir die Ergebnisse der oberen und unteren Klassen mit Hilfe des Mittelwerttests für große Stichproben ²⁵⁵⁾ gegen die Nullhypothese, daß die Ergebnisse beider Gruppen gleich und die Unterschiede nur zufällig wären.

In den Fächern Englisch und Spanisch ließ sich ein deutlicher Leistungsanstieg feststellen, im Fach Französisch dagegen nicht; hier sank die Leistung nach 8 Monaten Berufsfachschulunterricht leicht ab und stieg dann nur unwesentlich (für die

253) Vgl. Gustav A. Lienert, Testaufbau ..., a.a.O., S. 60. Das Ergebnis der Aufgabenanalyse wird in Kap. 4.342 diskutiert.

254) Vgl. ebenda, S. 13/14. "Unter Objektivität eines Testes versteht Lienert "den Grad, in dem die Ergebnisse eines Testes unabhängig vom Untersucher sind" (S. 13; ohne Hervorhebung). Er unterscheidet eine Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität.

255) Vgl. Bernard W. Lindgren, Statistical Theory, 3. ed., New York, London 1965, p. 336; Marek Fisz, Wahrscheinlichkeitsrechnung und Mathematische Statistik, 4. Aufl., Berlin (Ost) 1966, S. 361 ff. In die entsprechend Formel gehen die Mittelwerte, die Varianzen und die Umfänge der zu vergleichenden Stichproben ein.

Schüler, die 20 Monate Französischunterricht hatten) über den von den neueingetretenen Schülern erreichten Wert ²⁵⁶⁾ - der Mittelwerttest für große Stichproben zeigte keine signifikanten Unterschiede zur Leistung nach 0 Monaten Berufsfachschulunterricht.

Dieses Ergebnis überraschte uns; nicht so sehr wegen des fehlenden Leistungsanstieges, sondern weil wir keinen plausiblen Grund für die über die Berufsfachschulzeit konstante Leistung fanden - der Französischunterricht erbrachte im Hinblick auf die von uns gestellten Aufgaben keinen Fortschritt. Mit Hilfe einer der Leistungsprüfung in den Fächern zugeordneten allgemeinen Fragebogens konnten wir die Schüler mit ihren Ergebnissen nach verschiedenen Merkmalen gruppieren ²⁵⁷⁾. So war bei den Schülern, die keine Vorkenntnisse in Französisch hatten, ein Leistungsanstieg festzustellen; auch ergaben sich für die zeitweilig im Sprachlabor unterrichteten Schüler etwas bessere Leistungen als für die gesamte Gruppe. Die Schüler, die an den Vorschulen (Realschule und Gymnasium) vier Jahre Französischunterricht hatten, zeigten jedoch keinen Leistungsanstieg, obwohl fast durchgehend nur die Berufsfachschüler weiter in diesem Fach unterrichtet werden, die auf dem Abschlußzeugnis der Vorschule für Französisch, Deutsch und Englisch ein "Befriedigend" oder besser erhalten hatten. Danach würde der Französischunterricht - immer gemessen an unseren Aufgaben zur Grammatik - in der Berufsfachschule für die aufgrund der Vorschulleistungen "besseren" Schüler stagnieren.

Dieses Phänomen konnten wir nur für den Französischunterricht im 5. und 6. Jahr (vier Jahre Vorschule und zwei Jahre Berufsfachschule) beobachten, nicht jedoch für den Englischunterricht, der das 7. und 8. Jahr, oder für den Spanischunterricht,

256) Um unsere Ausführungen nicht zu unterbrechen, verzichten wir auf die Darstellung der im Institut für Wirtschaftspädagogik einzusehenden Ergebnisse.

257) Die gesamten Befragungsergebnisse, einschließlich der allgemeinen Befragung, wurden der leichteren Auswertbarkeit wegen auf Lochkarten übertragen.

der das 1. und 2. Jahr Fremdsprachenunterricht an Berliner Schulen bedeutet.

Neben dem - bisher erfolglos gebliebenen - Versuch, diese Unstimmigkeit über das Studium der psycholinguistischen und linguistischen Literatur zu klären ²⁵⁸⁾, unterzogen wir parallel hierzu die Anlage unserer Untersuchung einer zweifachen Kritik: einer Aufgabenanalyse und einer Überprüfung der von uns angewendeten statistischen Methoden.

258) Auch dem Buch von Robert Lado, Language Testing, a.a.O., konnten wir keine Hinweise entnehmen.

4.342 Kritik dieser Untersuchung

Da für die Durchführung und Auswertung der Untersuchung - entgegen vorherigen Zusicherungen - dem Institut für Wirtschaftspädagogik nicht genügend Mittel zur Verfügung standen, zwangen ökonomische Gründe dazu, die Aufgabenanalyse erst nach Beendigung der Untersuchung vorzunehmen. Um unsere Aufgaben zu einem späteren Zeitpunkt gegebenenfalls auch eichen zu können, hielten wir uns an die bei Lienert genannten Erfahrungswerte für den Stichprobenumfang ²⁵⁹⁾, die ungefähr in derselben Größenordnung wie die von uns gezogenen Stichproben lagen.

Die sich an die Auswertung anschließende kritische Aufgabenanalyse führten wir nach den zwei bei Lienert angegebenen Kriteriengruppen der Objektivität und Reliabilität sowie der Schwierigkeit und Trennschärfe durch ²⁶⁰⁾.

Die Aufgabenobjektivität sahen wir über die einstimmigen Ergebnisse der Expertenbefragung gewährleistet ²⁶¹⁾. Die Reliabilität - der Grad der Genauigkeit, mit dem ein bestimmtes Merkmal gemessen wird - kann zuverlässig nur über Retests an denselben Versuchspersonen gemessen werden ²⁶²⁾, was uns nicht

259) Vgl. Gustav A. Lienert, S. 168/169; siehe auch S. 75.

260) Diese im folgenden zu erläuternden Kriterien beziehen sich auf die einzelne Aufgabe, nicht auf deren Gesamtheit (vgl. ebenda, S. 40). Sie tauchen auch in der sich überwiegend auf Lienert stützenden Arbeit von Helmut Belser wieder auf. Vgl. auch Karlheinz Ingenkamp, Die deutschen Schulleistungstests, Weinheim 1962; Psychologische Tests für die Hand des Lehrers, Weinheim 1963.

Die Aufgabenanalyse führte im Rahmen der Untersuchung Frank Schwarz durch. Die Ergebnisse sind in einer zum WS 1968/69 am Institut für Wirtschaftspädagogik eingereichten Diplomarbeit zusammengestellt.

261) Gustav A. Lienert, S. 38: "Eine Aufgabe ist dann objektiv, wenn sie von verschiedenen Beurteilern übereinstimmend als richtig oder falsch, als kennzeichnend für das Vorhandensein oder Fehlen des untersuchten ... Merkmals ... gewertet wird".

262) Vorausgesetzt natürlich, daß sich das zu erfassende Merkmal in der Zwischenzeit nicht verändert hat (vgl. ebenda).

möglich war und auch nicht sinnvoll schien. Auf Hilfsverfahren zur Reliabilitätsbestimmung werden wir noch zu sprechen kommen. Da nach Lienert indessen eine lineare Abhängigkeit zwischen Objektivität und Reliabilität derart besteht, daß mit steigender Objektivität die Reliabilität der Aufgaben höher wird, verzichteten wir unter der Annahme gegebener Objektivität auf die Reliabilitätsprüfung ²⁶³⁾.

Der Schwierigkeitsindex, der die prozentuale Häufigkeit angibt, mit der in einer Stichprobe die zu prüfende Aufgabe gelöst wird ²⁶⁴⁾, ist mit dem Trennschärfenkoeffizienten über eine parabolische Abhängigkeit verbunden: "Bei mittlerer Schwierigkeit ist die Trennschärfe im allgemeinen am größten" ²⁶⁵⁾.

Im Fach Englisch betrug das arithmetische Mittel der Schwierigkeitsindizes nach Lienert für die Grammatikaufgaben $\bar{P} = 68 \%$, d. h. ca. zwei Drittel aller Schüler hatten die Aufgaben richtig gelöst ²⁶⁶⁾. Für die Grammatikaufgaben in Französisch lag der Mittelwert bei $\bar{P} = 56 \%$, in Spanisch bei $\bar{P} = 65 \%$. Nach den Faustwerten, die sich bei Lienert und Belser passim finden, können wir mit diesen Werten durchaus zufrieden sein ²⁶⁷⁾.

263) Ebenda, S. 40: "... je größer die Objektivität einer Aufgabe, desto höher ist im allgemeinen auch ihre Reliabilität". Ein Beweis für diese Behauptung läßt sich bei Lienert allerdings nicht finden.

264) Vgl. ebenda, S. 70. Für die Berechnung vgl. S. 88 ff.

265) Ebenda, S. 40. Auch für diese Behauptung tritt Lienert keinen Beweis an.

266) Die Ermittlung des Schwierigkeitsindex und des Trennschärfenkoeffizienten erfolgte anhand von Stichproben, die mit Hilfe einer Zufallszahlentafel aus unserem Erhebungsmaterial gezogen wurden (Wolfgang Wetzels, Max-Detlev Jöhnk, Peter Naeve, Statistische Tabellen, Berlin 1967, S. 38 ff.).

267) Die Schwierigkeitsindizes der Aufgaben verteilen sich auf das Band zwischen 15 % und 90 %. Als zu leicht wären im Englischen 6 (von 37), im Französischen 5 (von 36) und im Spanischen 4 (von 36) Aufgaben mit einem Schwierigkeitsindex über 90 % auszuscheiden. Diese Kriterien sind analog Helmut Belser, Testentwicklung, S. 61, gewählt.

Zu diesen Werten ermittelten wir den Trennschärfenkoeffizienten der einzelnen Aufgaben ²⁶⁸⁾. Wir rechneten mit dem von Lienert so bezeichneten Punkt-Vierfelder-Koeffizienten ²⁶⁹⁾. Vorausgesetzt werden muß hier allerdings eine gemeinsame Verteilungsfunktion ²⁷⁰⁾. Bei Annahme einer Normalverteilung nennt Belser als Anhaltspunkt für die kritische Größe des Trennschärfenkoeffizienten einen Wert von 0,20 ²⁷¹⁾ - ein Wert, den wir auch auf unsere Untersuchung anwendeten ²⁷²⁾.

-
- 268) "Der Trennschärfenkoeffizient einer Aufgabe ist gleich dem Korrelationskoeffizienten zwischen der Aufgabenantwort - der richtigen oder falschen - und dem Rohwert", d. h. dem "individuellen Gesamtpunktwert" (Gustav A. Lienert, S. 93, 72). "Ein hoher Trennschärfenkoeffizient besagt also, daß die entsprechende Aufgabe 'gute' von 'schlechten' (Probanden) deutlich unterscheidet, indem gute (Probanden) die Aufgabe meist richtig und schlechte (Probanden) die Aufgabe meist falsch beantworten oder auslassen" (S. 93).
- 269) Zur Berechnung vgl. ebenda, S. 110 ff. Dieser Koeffizient ist identisch mit dem "Kendall partial rank correlation coefficient"; vgl. Sidney Siegel, *Nonparametric Statistics for the Behavioral Sciences*, New York, St. Louis, San Francisco, London, Mexiko, Sydney, Toronto, Tokyo 1956, p. 225/226.
- 270) Vgl. Marek Fisz, *Wahrscheinlichkeitsrechnung...*, a.a.O., S. 378 ff. Siehe auch Wolfgang Wetzel, Max-Detlev Jöhnk, Peter Naeve, *Statistische Tabellen*, a.a.O., S. 28 ff.
- 271) Vgl. Helmut Belser, *Testentwicklung*, S. 77.
- 272) Aus finanziellen und Zeitgründen haben wir die Aufgabenanalyse nur mit einer Stichprobe vom Umfang 30 durchgeführt. Solch ein Stichprobenumfang liefert konsistente Werte für die Schwierigkeitsindizes; jedoch hat man empirisch nachgewiesen, daß die Trennschärfenkoeffizienten schwanken können. Daher schlägt Lienert Stichproben von 400 Versuchspersonen für die Aufgabenanalyse vor (S. 114). Für einen derartigen Stichprobenumfang ist allerdings anzunehmen, daß bei Durchführung des F-Tests die Nullhypothese, nach der die (normalverteilten) Merkmalswerte nicht korreliert sind, abzulehnen ist. Vgl. Wolfgang Wetzel, Max-Detlev Jöhnk, Peter Naeve, *Statistische Tabellen*, a.a.O., S. 28.

Für das Englische wären danach 14 Aufgaben von 37 aufgrund der Aufgabenanalyse für eine Eichung zu verbessern bzw. auszuschneiden, für das Französische 12 und für das Spanische 11 Aufgaben (jeweils von insgesamt 36).

Die Analyse der Grammatikaufgaben brachte für die Schwierigkeitsindizes ein - immer verglichen mit den Angaben in der Literatur - gutes, für die Trennschärfenkoeffizienten ein ausreichendes Ergebnis. Nacherzählung und Brief haben wir nicht untersucht, da bei solchen Aufgabentypen nach Lienert die Analyse "nicht sehr lohnend" wäre ²⁷³⁾.

Mit Hilfe der gewonnenen Schwierigkeitsindizes und Trennschärfenkoeffizienten versuchten wir, einen Anhaltspunkt für die Reliabilität des gesamten Tests ²⁷⁴⁾ zu gewinnen. Da die Retest- sowie die Paralleltestmethode für uns ausschied ²⁷⁵⁾, brachten wir die Testhalbierungsmethode aufgrund der Ergebnisse der Aufgabenanalyse in Anwendung ²⁷⁶⁾. Dabei teilt man die Stichprobe in Aufgabenpaare annähernd gleicher Schwierigkeit und gleicher Trennschärfe. Die beiden Testhälften werden korreliert; der erhaltene Koeffizient für die Halbtestreliabilität muß dann für die Reliabilität des ganzen Tests extrapoliert werden ²⁷⁷⁾. Der Test ist um so reliabler, je näher

273) Gustav A. Lienert, S. 168.

274) Dieser Begriff ist analog zur Reliabilität der einzelnen Aufgaben festgelegt: "Unter Reliabilität eines Testes versteht man den Grad der Genauigkeit, mit dem er ein bestimmtes ... Merkmal mißt, gleichgültig, ob er dieses Merkmal auch zu messen beansprucht" (ebenda, S. 14; ohne Hervorhebung). Dieses letzte Problem wird über die Validität bestimmt. Die Validität, die den Grad der Genauigkeit angibt, mit dem ein Test das zu messende Merkmal tatsächlich mißt, wird durch die Kriterien der Objektivität, Reliabilität, der Schwierigkeitsindizes und in besonderem Maße - der Trennschärfenkoeffizienten bestimmt (vgl. S. 40).

275) Zur näheren Kennzeichnung dieser Verfahren vgl. ebenda, S. 215 ff. Siehe auch Fußnote 262).

276) Vgl. ebenda, S. 219.

277) Das Rechenverfahren ist ausführlich bei Lienert, S. 220 ff., dargestellt. Die bereits erwähnten Voraussetzungen für die Berechnung von Korrelationskoeffizienten gelten auch hier.

der Reliabilitäts-(Korrelations-)Koeffizient bei +1 liegt. Auf jeden Fall sollte - so Belser - der Wert über 0,50 liegen²⁷⁸⁾.

Für den Englischgrammatikteil erhielten wir einen Wert von $r = 0,764$; für Französisch war $r = 0,659$, für Spanisch sogar $r = 0,8625$. Diese für Gruppenuntersuchungen ausreichend hohen Reliabilitätswerte unseres Tests deuten darauf hin, daß die Ergebnisse unserer Untersuchungen hinreichend zuverlässig sind. Wir müssen also feststellen, daß wir nach den bisher angewendeten Verfahren der Aufgabenanalyse die Leistungsstagnation in Französisch nicht direkt aus der Art der von uns gewählten Aufgaben erklären können.

Wir haben jetzt zu prüfen, ob nicht von Seiten der Statistik unser Vorgehen anfechtbar wäre²⁷⁹⁾.

In Anlehnung an die bei Lienert und Belser vorgeschlagenen parametrischen Methoden hatten wir für unsere Berechnungen den Mittelwerttest für große Stichproben verwendet. Von der Statistik her liegt dieser Formel (über den zentralen Grenzwertsatz) die Annahme zugrunde, daß das arithmetische Mittel annähernd normalverteilt ist²⁸⁰⁾.

Selbst wenn man dieses statistische Verfahren zuläßt, bleibt immer noch ein Einwand bestehen, der prinzipieller Natur ist und sich gegen die Testmethodologie richtet, wie sie in Deutschland im Anschluß an Lienert und Belser bei der Konstruktion der meisten deutschen Schultests als Grundlage gedient hat.

278) Vgl. Helmut Belser, S. 154. Es handelt sich auch hier um Faustformeln. Das Beispiel ist typisch für eine unzulässige kausale Interpretation eines Korrelationsmaßes. Vgl. auch Lienert, S. 96.

279) Die entscheidenden Anregungen verdanken wir dem Direktor des Instituts für Angewandte Statistik der Freien Universität Berlin, Herrn Prof. Dr. Wolfgang Wetzels, und seinem Mitarbeiter, Herrn Studienreferendar Peter Naeve.

280) Vgl. die Zusammenfassungen bei Sidney Siegel, Nonparametric..., a.a.O., p. 12/13, p. 32 und passim.

Weiter oben hatten wir schon auf die von Lienert vorgeschlagene Punktbewertung aufmerksam gemacht, die zusammen mit der Aufgabenanalyse letzten Endes dem Zweck dient, die Tests zu normieren, d. h. die Testpunkt-Rohwerte in die Form einer Normalverteilung zu bringen ²⁸¹⁾. Damit dieses Verfahren haltbar ist, muß man aber voraussetzen können, daß die Ergebnisse der Versuchspersonen ebenfalls normalverteilt sind ²⁸²⁾. Da diese Information aber nicht gegeben ist, sondern man die erbrachten Leistungen mit der Schablone des auf die Normalverteilung abgestellten Tests mißt, werden die erzielten Resultate problematisch ²⁸³⁾.

Vielmehr bieten sich für das Bewerten und Testen von Schülerleistungen nichtparametrische Verfahren an, deren Anwendung längst nicht so strenge Prämissen voraussetzt, wie sie bei der Verwendung von unter der Normalverteilungs-Hypothese stehenden Verfahren gegeben sein müssen ²⁸⁴⁾. Insbesondere kann die Anforderung der Variablenmessung mit Hilfe von Intervallskalen fortfallen, bei denen das arithmetische Mittel als sinnvolle Aussage gilt ²⁸⁵⁾.

281) Gustav A. Lienert, passim. Vgl. z. B. S. 72: "Wir schließen daher der Aufgabenanalyse eine Analyse der Rohwerte an, da in diesem Stadium der Testentwicklung noch mühe-los geeignete Korrekturen für die Durchführung ... oder Auswertung ... im Sinne einer günstigeren Testpunkteverteilung vorgenommen werden können. Ziel und Zweck der Rohwert-Verteilungsanalyse ist also die Herstellung von Bedingungen, die eine höhere Reliabilität, eine genügend weite Streuung und Symmetrie der Verteilung und damit eine bessere Normierbarkeit des ganzen Testes gewährleisten" (Hervorhebung vom Verf.).

282) Lienert sieht dieses Problem (S. 335), diskutiert es aber nicht in allen Konsequenzen.

283) Vgl. die Zusammenstellung der für parametrische Tests notwendigen Annahmen bei Sidney Siegel, Nonparametric ..., a.a.O., p. 19.

284) Vgl. die einleitenden Kapitel bei Siegel, a.a.O.

285) Vgl. ebenda, p. 19.

Hier scheint auch die besondere Schwäche unserer - wie auch anderer - Untersuchungen zu liegen, daß nämlich - geleitet von dem Einfachheitsstreben - jeder Frage ein Punkt zugeordnet wird, ohne daß das Bewertungsschema für die Aufgaben inhaltlich über Äquivalenzziffern o. ä. bestimmt ist. Wäre diese Aufgabe zu lösen, dann könnten gegebenenfalls auch parametrische Verfahren in Ansatz kommen; da dieses Problem aber kaum empirisch befriedigend im Bereich der Pädagogik geklärt werden wird, bleibt vorerst wohl nur die Anwendung von nichtparametrischen Tests, d. h. der Verzicht auf Intervallskalen. Dabei werden die Schülerleistungen nach den erreichten Punkten geordnet (order statistic). Je nach Fragestellung können dann die verschiedensten verteilungsfreien Verfahren angewendet werden, die z. B. den Median oder die Klassenbesetzung als Prüfmaß verwenden ²⁸⁶⁾. Daraus folgt jedoch, daß - da keine Intervallskalen vorliegen - die Punkte heterogener Testteile nicht addiert werden dürfen. Ein Leistungsanstieg kann nur absolut, nicht in seiner relativen Größenordnung, wie wir es getan haben, gewertet werden. Die Unvergleichbarkeit der Punkte erlaubt keine präziseren Angaben ²⁸⁷⁾. Es bleibt uns nur die Feststellung, daß wir das Ergebnis im Fach Französisch nicht erklären können.

Diese Darstellung zeigt, mit welchen Schwierigkeiten eine empirische Analyse von Lehrplänen im Hinblick auf den Unterrichtserfolg zu rechnen hat. Für den Fortschritt der Lehr-

286) Einen Überblick über die Verfahren gibt Sidney Siegel. Vgl. auch John E. Walsh, Handbook of Nonparametric Statistics, Toronto, New York, London, Vol. I: 1962, Vol. II: 1965. Für häufig angewandte verteilungsfreie Verfahren siehe auch Wolfgang Wetzels, Max-Detlev Jöhns, Peter Naeve, Statistische Tabellen, a.a.O. Zur Theorie vgl. auch Samuel S. Wilks, Mathematical Statistics, 2. ed., New York, London 1963.

287) Für die Fortführung unserer Untersuchung ergeben sich zwei Problemschwerpunkte; zum einen die Verbesserung der Aufgaben, zum anderen aber die Anwendung von nichtparametrischen Verfahren, die eine spezifische Fragestellung abdecken können.

plananalysen scheint uns nicht so sehr die Feststellung wichtig, daß vage Lehrplanformulierungen eine exakte Überprüfung kaum gestatten, und daß Schwierigkeiten für die Lösung von Detailproblemen wohl nur interdisziplinär zu überwinden sind ²⁸⁸⁾. Vielmehr wollten wir im Rahmen unseres Forschungsprogramms mit der ausführlichen Kritik des eigenen, am Stand der deutschen Forschungsmethodologie orientierten, Vorgehens auf die methodischen Schwierigkeiten aufmerksam machen, die sich hinter der so selbstverständlich klingenden Forderung nach empirischer Überprüfung verbergen und unseres Erachtens nach in der Literatur bisher nicht genügend diskutiert wurden.

288) Ein eindrucksvolles Beispiel für die Zusammenarbeit von Linguistik, Psychologie und Statistik bildet das Werk von Edward Crothers, Patrick Suppes, Experiments in Second-Language Learning, New York, London 1967.

4.4 Auslegung des fachdidaktischen Modells auf die Planung einer Unterrichtseinheit

Neben unseren Forderungen zum Aufbau neuer und unserer Kritik bestehender Lehrpläne wollen wir im Rahmen unserer fachdidaktischen Strategie zum Abschluß noch ein Muster skizzieren, wie es den Lehrern zusammen mit dem Lehrplan für ihren Unterricht vorgegeben werden könnte - nicht als Normierungsversuch, sondern als zusätzliche Entscheidungshilfe. Zugleich trügen solche "Musterlektionen" zur Verdeutlichung der Lehrplanintentionen bei.

Paul Heimann und Wolfgang Schulz intendieren die ausdrückliche Anwendung ihres lerntheoretischen Ansatzes der Didaktik auf die Analyse wie die Planung des Unterrichts. Für die Planung will Schulz drei Prinzipien berücksichtigt wissen, die Interdependenz, die Variabilität und die Kontrollierbarkeit ²⁸⁹⁾: Mit der Interdependenz der Planung ist die durchgehende Berücksichtigung des für lerntheoretische Didaktik charakteristischen Implikationszusammenhanges der Entscheidungsfelder gemeint, unter Abstimmung mit den Bedingungsfeldern. Ziel der Planungsvariabilität ist die Bereitstellung von alternativen Unterrichtszielen, die Zulassung von Variationen. Grundidee ist die Ermöglichung einer Mitsteuerung des Unterrichtsgeschehens durch die Schüler - allerdings immer gekoppelt mit einem "ökonomischen" Voranschreiten des Unterrichts ²⁹⁰⁾, das freilich in der Regel an Wirtschaftsschulen über die von den Lehrplänen geforderte Abschlußprüfung erzwungen wird. Das Prinzip der Kontrollierbarkeit didaktischer Entwürfe ist einmal gefaßt im Sinne exakter Hypothesenbildung über den Unterricht; zum anderen stellt es aber auch einen Appell an den Lehrer dar, so viele Daten wie nur möglich über den eigenen Unterricht

289) Wolfgang Schulz, Unterricht - Analyse und Planung, a.a.O., S. 44/45. Dort finden sich auch Beispiele.

290) Ebenda, S. 44.

zu sammeln und in die eigenen Entscheidungen einfließen zu lassen: Vorausschätzung und Nachprüfung der für bestimmte Lehrschritte benötigten Zeit, der vermuteten freiwilligen Meldungen etc. 291).

Die einzelne Unterrichtsstunde sollte nach Möglichkeit immer in übergreifende Unterrichtseinheiten eingestellt sein. Dann ist dem Lehrer die Strukturplanung des Unterrichts von der benötigten Zeit her möglich, und die anzusetzende Planungsvariabilität wird hierdurch erleichtert 292).

Nachdem wir Beispiele für das Englische (pattern drill) und Französische (Interrogativpronomen) gegeben haben, wollen wir nun für das Spanische als der dritten an den Zweijährigen Kaufmännischen Berufsfachschulen gelehrt Sprache eine Unterrichtsstunde planen; hier wählen wir ein speziell auf Wirtschaftsschulen bezogenes Gebiet: die Handelskorrespondenz 293), und zwar den Schriftverkehr bei der Abwicklung eines inländischen Handelskaufes (Demanda de precios - Oferta - Pedido - Confirmación de pedido y aviso de despacho - Acuse de recibo - Pago) 294). Die Strukturplanung wäre nach Schulz für die ganze

291) Vgl. auch Peter-Martin Roeder, Versuche einer kontrollierten Unterrichtsbeobachtung. In: Psychologische Beiträge 1965, S. 408 ff.

292) Ein Musterbeispiel - aus dem Bereich der Grundschule - scheint uns der Entwurf von Erwin Voigt und Peter Heyer, Das Fliegen, zu sein. In: Paul Heimann, Gunter Otto, Wolfgang Schulz, Unterricht - Analyse und Planung a.a.O., S. 59 ff.

293) Was wir im vorhergehenden Kapitel kritisch zum Schriftverkehr eingewendet haben, gilt für uns selbstverständlich weiter. Indessen wird aller Voraussicht nach vorläufig das Verfassen kaufmännischer Briefe weiterhin zentral für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts an Wirtschaftsschulen bleiben.

294) Vgl. hierfür Antonio Cots y Trias, Correspondencia Mercantil, 17. ed., Barcelona 1953.
An deutschen Ausgaben wären u. a. zu nennen: Hans Anika, Spanische Handelskorrespondenz, 3. Aufl., Darmstadt 1962; Hermann Brügel, El Español Básico. Segunda parte: Curso de Correspondencia Comercial, 2. Aufl., Wolfenbüttel o. J.; Carl Dernehl, El Comerciante, neu bearbeitet von Carl Casjens, 21. Aufl., Bad Homburg v.d.H., Berlin, Zürich 1962; F. H. Kluge, Español Mercantil, 7. Aufl., Hamburg 1956.

Unterrichtseinheit vorzunehmen; wir beschränken uns jedoch auf die erste Unterrichtsstunde von 45 Minuten, in der die "Demanda de precios" (Anfrage) behandelt werden soll.

Hier zeigt sich, wie programmatischer Natur unsere Ausführungen waren, in welchem Maße das in der Unterrichtspraxis vorfindliche Normenfeld restringiert wurde, auf das wir uns jetzt wieder einlassen müssen. Damit bricht freilich die ganze Fülle von wissenschaftlich ungesicherten Meinungen über den Fremdsprachenunterricht an Wirtschaftsschulen wieder hervor.

Da der gesamte Bereich der neu sprachlichen Fachdidaktik - und somit auch die einzelne Unterrichtsstunde - gegenwärtig nicht mit nomologischen Hypothesen bzw. Quasi-Invarianzen abzudecken ist, empfiehlt es sich, in den zu entwickelnden Unterrichtsbeispielen jeweils einzelne Prognosen bzw. Projektionen in ihrer Anwendbarkeit vorzuführen. In unserem Beispiel seien das die für jeden Sprachlehrer zu erfüllenden Prinzipien der Einsprachigkeit und der Benutzung von Worthäufigkeitslisten.

Mit dem angebotenen Unterrichtsmuster setzen wir unsere Überlegungen bewußt dem Vorwurf der Trivialität aus: Zeigt doch dieses Beispiel - wie auch alle anderen, die der Verf. in der Literatur hat finden können - den Rückstand pädagogischer Theorie. Im Gegenzug können als Kritik indessen unseres Erachtens nur mehr oder minder reflektierte Meinungen über die anzustrebende Form des Unterrichts vorgebracht werden, die sich - wie auch unser Entwurf - wieder einer sprachlichen, logischen und empirischen Metakritik zu stellen haben. Wir können dabei zumindest auf Quasi-Invarianzen zurückgreifen und so Teile des Unterrichts absichern. Derartige Unterrichtsplanungen sind prinzipiell modifizierbar - Aufgaben für die interdisziplinäre Aufstellung der Fachdidaktik des fremdsprachlichen Unterrichts, der wir ein Forschungsprogramm zu schreiben versuchen.

Da unser Beispiel nicht auf einen bestimmten Wirtschaftsschultyp festgelegt sein soll ²⁹⁵⁾, verzichten wir auf die Diskussion der anthropogenen und sozialkulturellen Voraussetzungen. Es bleibt die Diskussion der Entscheidungsfelder, die allerdings wesentlich differenzierter sein müßte, wenn wir über einen entsprechend verbreiterten Forschungsstand verfügen.

Wir machen für diese Unterrichtsstunde folgende Voraussetzungen

1. Wesen und Aufbau einer Anfrage müssen bekannt sein - aus dem Betriebswirtschaftskundeunterricht. Der Spanischlehrer hätte sich - sofern die beiden Fächer nicht in einer Hand liegen - mit dem entsprechenden Kollegen abzustimmen.
2. Die Schüler müssen die Teile eines Geschäftsbriefes mit den entsprechenden spanischen Bezeichnungen kennen - aus dem Betriebswirtschaftskunde- wie aus dem Spanischunterricht.

In vorhergehenden Stunden wären Privatbriefe auf Spanisch zu schreiben, die einzelnen unterscheidbaren Teile (Anschriften, Anrede, Einleitung, eigentlicher Text, Grußformel, Unterschrift) zu numerieren oder anders hervorzuheben. Die spanischen Bezeichnungen wären in anderen Zusammenhängen in Form von Satzmustern mitzuüben, z. B. für die Ordinalzahlen: la primera parte de una carta privada es ...; la segunda parte ... etc.

Die Festlegung der Briefteile, die selbstverständlich auch als Leerstelle in einem Brief auftreten können, soll als Konstruktionsvorschrift der Entlastung der Schüler dienen.

3. Die für das Abfassen der "demanda" notwendigen Vokabeln und Grammatikformen (vgl. unten das Beispiel) müssen bekannt sein, ebenso die Vokabeln der Situationsaufgabe. Mit

²⁹⁵⁾ Der Verf. hat den hier in allgemeiner Form abgehandelten Entwurf mehrfach in der Praxis durchführen können, und zwar an einer Kaufmännischen Berufsfachschule Berlins und - im Hinblick auf das höhere Alter der Studierenden modifiziert - an der Wirtschaftsakademie Abt. I in Berlin.

Satzmusterübungen und Hausaufgaben wären hier die entsprechenden Vorarbeiten zu leisten.

Die Auswahl der Wörter wird entsprechend unserem fachdidaktischen Konstruktionsprinzip anhand von Worthäufigkeitslisten überprüft ²⁹⁶⁾.

4. Gewöhnung der Schüler an einsprachigen Unterricht. Die Gründe hierfür - Erwerb des Regelsystems - haben wir bereits genannt.

Intentionalität und Thematik

Als Unterrichtsziel sei die auf Spanisch durchzuführende Konstruktion einer "demanda de precios" festgelegt. Auf dieses Ziel abgestellt - hier wird der Implikationszusammenhang sichtbar - ist eine über Tonband abzuspielende Situationsaufgabe und ein an die Schüler auszuhändigender Umdruck mit einer Zeitungsannonce.

Methodik und Medienwahl

Das Ziel "einsprachige Konstruktion des Briefes" erfordert die entsprechende Darbietung der Situationsaufgabe. Das kleine Hörspiel sowie die Annonce sind relativ einfach vom Lehrer zu erstellen als behelfsmäßiger Ersatz für die - noch - fehlenden entsprechenden Filmstreifen oder vergleichbaren

296) Es sei auf Carl Heupel, Grund- und Aufbauwortschatz Spanisch, Stuttgart 1966, hingewiesen. Alle unsere Vokabeln sind dem 2000 Wörter umfassenden Grundwortschatz entnommen bzw. entsprechen direkten, leicht erkennbaren Ableitungen (favor-favorable). Ausnahmen bilden lediglich die Wörter "el remitente" (Absender) und "la rúbrica" (Schnörkel der spanischen Unterschrift), die jedoch im Hinblick auf den Schriftverkehr eingeführt wurden. Vgl. auch Milton A. Buchanan, A graded Spanish Word Book, Toronto 1927; Hayward Keniston, Spanish Syntax List. A statistical study of grammatical usage in contemporary Spanish prose on the basis of range and frequency, New York 1948; Victor García Hoz, Vocabulario usual, vocabulario común y vocabulario fundamental, Madrid 1953. Siehe hierzu: R. M. Frumkina, Allgemeine Probleme der Häufigkeitwörterbücher. In: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching 1964, p. 235 ff.

Medien.

Die Weiterführung der Unterrichtsstunde erfolgt durch vertiefendes Üben der "demanda" (vgl. die gestellte Hausarbeit) sowie durch die Fortführung des eingeleiteten Handelskaufes bis zur Zahlungsanzeige.

Entsprechend dem von Schulz vorgeschlagenen Schema gliedern wir die Verlaufsplanung in "Erwartetes Schülerverhalten", "Geplantes Lehrerverhalten", "Didaktischer Kommentar" ²⁹⁷⁾. Der vorgeschlagene Text des kleinen Hörspiels und der Annonce sowie die geplanten Tafelbilder finden sich am Schluß des Schemas.

297) Wolfgang Schulz, Unterricht - Analyse und Planung, S. 47. Das Schema nennt nur die wichtigsten Schritte im geplanten Unterrichtsablauf.

Erwartetes Schülerverhalten	Geplantes Lehrerverhalten	Didaktischer Kommentar
Einführende bekannte Redewendungen: Begrüßung, Befinden, Wetter etc.	Mehrmaliges Abspielen des Tonbandes (1'55'')	Einstellung auf den Spanischunterricht
Gespräch über die Situationsaufgabe		
Festhalten der Adresse von José Martínez Ordinas an der Tafel	Lehrer gibt die im Hörspiel erwähnte Annonce aus	Untermauern der Situationsaufgabe durch ein optisches, auf sie abgestimmtes Anschauungsmittel
Gespräch über die Anzeige		
Ausführung des im Hörspiel gemachten Vorschlages (Vamos a escribir una carta): Diskussion des Sach- verhaltes		"Schlüsselstelle" - Die Schüler müssen hier den betriebs- wirtschaftlichen Sach- verhalt erfaßt haben und umsetzen können, indem sie die vorher gelernten Vokabeln (demanda etc.) auf diesen Sachverhalt anwenden
Schreiben einer "demanda"	Lehrer gibt nöti- genfalls Hinweis: ?Las partes de una carta comer- cial?	
Entwurf des Brie- fes an der Tafel nach den einzel- nen Briefteilen	Lehrer greift lediglich bei schweren Sprach- fehlern korrigie- rend ein	
Der Wortlaut des Briefes bleibt der Schülerinitiative vorbehalten		Prinzip der Variabili- tät
Einsprachige Zusammenfassung		
	Lehrer stellt die Hausaufgabe: Schrei- ben einer Anfrage: López e Hijos le- sen eine Anzeige über "lavadoras" in derselben Zeit- schrift. Impor- teur ist: José Martínez Ordinas	Wiederholung durch Variation. Die Schüler haben durch die Verkehrung von Singular und Plural bei Empfänger und Ab- sender den Brief grammatikalisch neu zu fassen

Text des Tonbandes

(Una persona está silbando "La Cucaracha" - Suena el teléfono)

J.: ¡A, caramba! - ¡Aquí es la casa José Martínez Ordinas, diga Vd.! - No, no, señor. No. - Nuestra dirección es José Martínez Ordinas, Plaza de España, 10. - Sí, sí. - De nada, señor, adiós.

(Sigue silbando, llama una persona a la puerta)

¡Adelante!

M.: ¡Buenos días, Juanita! ¿Cómo está Vd.?

J.: Muchas gracias, señor, bien. ¿Y Vd.?

M.: Gracias, bien también. ¿Hay cosas nuevas?

J.: Sí, señor. He aquí la "Revista Comercial" del agosto.

M.: ¿Hay cosas interesantes?

J.: Sí, señor. ¡Mire Vd.! En la página 8 está un anuncio interesante de una casa López e Hijos sobre máquinas de escribir. Creo que la casa López e Hijos es una casa importadora nueva.

M.: ¡Déme el anuncio! - Casa López e Hijos - Importan máquinas de escribir de fabricación alemana - Precios fantásticos - Podría ser favorable para nosotros - Vamos a escribir una carta.

Text der Anzeige

(Im Original: mehrfarbiger Ormigabzug mit Zeichnungen; Gestaltung bleibt der Phantasie des Lehrers vorbehalten - Im günstigsten Fall kann der Lehrer Originalanzeigen in genügender Anzahl beschaffen, auf die hin dann - bei entsprechender Variation des Hörspiels - der Brief zu entwerfen wäre.)

"Precios fantásticos - Un cometa para su oficina - Importamos a precios fantásticos máquinas de escribir de fabricación alemana -

López e Hijos, Colón, 7 - Madrid

(De: Revista Comercial, agosto de 1963, p. 8)"

Geplante Tafelbilder

Tafelbild I (Haupttafel geöffnet)

(1) el remitente
(2) el lugar y la fecha
(3) la dirección del destinatario
(4) el saludo
(5) el texto
(6) el despido
(7) la firma con la rúbrica

(1) José Martínez Ordinas
Plaza de España, 10 - Barcelona

(2) Barcelona, el 8 de septiembre de 1968

(3) Señores
López e Hijos
Colón, 7
Madrid

(4) Muy señores míos:

(5) (Aproximadamente: referencia al anuncio - demanda de los precios y de las condiciones de entrega y pago - despido)

(6) de Vds. atto. y s. s.
(q. e. s. m.)

(7) José Martínez 

Tafelbild II (Seitentafel)

José Martínez Ordinas
Plaza de España, 10
Barcelona
(el remitente)

López e Hijos
Colón, 7
Madrid
(el destinatario)

demanda

5. Literaturverzeichnis

David Abercrombie :

Problems and Principles in Language Study, 2. ed.,
London 1965.

Frank Achtenhagen :

Berufsausbildung. In: Josef Speck, Gerhard Wehle (Hrsg.),
Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, München (erscheint
1969).

Theodor W. Adorno :

Theorie der Halbbildung. In: Sociologica II, Frankfurt
am Main 1962, S. 168-192.

Erziehung wozu (Gespräch mit Hellmut Becker). In:
Neue Sammlung 1967, S. 1-10.

Hans Aepli :

Der Beitrag der Psychologie zur Gestaltung der Lehr-
pläne. In: 6. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik,
Weinheim 1966, S. 217-226.

Hans Albert :

Probleme der Theoriebildung. In: Hans Albert (Hrsg.),
Theorie und Realität, Tübingen 1964, S. 3-70.

Theorie und Prognose in den Sozialwissenschaften. In:
Ernst Topitsch (Hrsg.), Logik der Sozialwissenschaften,
2. Aufl., Köln, Berlin 1965, S. 126-143.

Wertfreiheit als methodisches Prinzip. Zur Frage der
Notwendigkeit einer normativen Sozialwissenschaft.
In: Ernst Topitsch (Hrsg.), Logik der Sozialwissen-
schaften, 2. Aufl., Köln, Berlin 1965, S. 181-210.

Das Werturteilsproblem im Lichte der logischen Analyse.
In: Gérard Gäfgen (Hrsg.), Grundlagen der Wirtschafts-
politik, Köln, Berlin 1966, S. 25-52.

Marktsoziologie und Entscheidungslogik, Neuwied am
Rhein und Berlin 1967.

Traktat über kritische Vernunft, Tübingen 1968.

Hans Anika :

Spanische Handelskorrespondenz, 3. Aufl., Darmstadt
1962.

Walter Apeit :

Die kulturkundliche Bewegung im Unterricht der neueren
Sprachen in Deutschland in den Jahren 1886-1945,
Berlin (Ost) 1967.

Helmut B e l s e r :

Testentwicklung, 2. Aufl., Weinheim und Berlin 1967.

Jean B e r k o , Roger B r o w n :

Psycholinguistic Research Methods. In: Paul H. Mussen (ed.), Handbook of Research Methods in Child Development, New York, London, Sidney 1964, p. 517-557.

Basil B e r n s t e i n :

Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens. In: Franz Weinert (Hrsg.), Pädagogische Psychologie, Köln, Berlin 1967, S. 346-371.

Manfred B i e r w i s c h :

Strukturalismus. Geschichte, Probleme und Methoden. In: Kursbuch 5/1966, Frankfurt am Main 1966, S. 77-152.

Herwig B l a n k e r t z :

Berufsbildung und Utilitarismus, Düsseldorf 1963.

Fremdsprachlicher Unterricht, Politik und Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau 1964, S. 1098-1105.

Bildungstheorie und Ökonomie. In: Pädagogische Provokationen I, Weinheim und Berlin 1966, S. 61-86.

Pädagogische Theorie und empirische Forschung. In: Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, Heft 5, Bochum 1966, S. 65-78.

Berufsbildungstheorie und berufliche Ausbildungskonzeptionen. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 1967, S. 408-422.

Probleme der Berufsausbildung. In: Hans-G. Rolff, Günter Sanné (Hrsg.), Sicherheit und Aufstieg, Düsseldorf 1967, S. 100-114.

Zum Begriff des Berufs in unserer Zeit. In: Herwig Blankertz, Arbeitslehre in der Hauptschule, 2. Aufl., Essen 1968, S. 23-41.

Bildungsbegriff. In: Ilse Dahmer, Wolfgang Klafki (Hrsg.), Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche - Erich Weniger, Weinheim und Berlin 1968, S. 103-113.

Didaktik. In: Josef Speck, Gerhard Wehle (Hrsg.), Handbuch Pädagogischer Grundbegriffe, München (erscheint 1969; als Manuskript eingesehen).

Herwig B l a n k e r t z , Dietrich H o f f m a n n :
Geschichtsunterricht und politische Bildung. In:
Ilse Dahmer, Wolfgang Klafki (Hrsg.), Geisteswissen-
schaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche - Erich
Weniger, Weinheim und Berlin 1968, S. 175-194.

Benjamin S. B l o o m (ed.):
Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I:
Cognitive Domain, 12. ed., New York 1967.

I. M. B o c h e ŋ s k i :
Die zeitgenössischen Denkmethoden, 3. Aufl., Bern,
München 1965.

Adolf B o h l e n :
Methodik des neusprachlichen Unterrichts, 4. Aufl.,
Heidelberg 1963.

Hans B o k e l m a n n :
Die ökonomisch-sozialethische Bildung, Heidelberg 1964.
Maßstäbe pädagogischen Handelns, Würzburg 1965.

Sozialökonomische Bildung im Gymnasium. In: Wirtschaft
und Höhere Schule, Veröffentlichungen der Walter-
Raymond-Stiftung, Band 9, Köln und Opladen 1968,
S. 39-60.

Otto Friedrich B o l l n o w :
Die Methode der Geisteswissenschaften, Mainz 1950.

Heinrich Wilhelm B r a n d a u :
Die mittlere Bildung in Deutschland, Weinheim und
Berlin 1959.

Hermann B r ü g e l :
El Español Básico. Segunda parte: Curso de Correspon-
dencia Comercial, 2. Aufl., Wolfenbüttel o. J.

Milton A. B u c h a n a n :
A graded Spanish Word Book, Toronto 1927.

Jack B u c k n e l l :
The Use of Audio-Visual Aids in Education for Inter-
national Understanding (Unesco Institute for Education),
Hamburg 1966.

Joachim Heinrich C a m p e :
Von der nöthigen Sorge für die Erhaltung des Gleichge-
wichts unter den menschlichen Kräften. In: Joachim
Heinrich Campe (Hrsg.), Allgemeine Revision des
gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesell-
schaft praktischer Erzieher, Dritter Teil, Hamburg
1785, S. 291-434.

John B. C a r r o l l :

Linguistic Relativity, Contrastive Linguistics, and Language Learning. In: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching 1963, p. 1-20.

The Contributions of Psychological Theory and Educational Research to the Teaching of Foreign Languages. In: Moderner Fremdsprachenunterricht. Bericht einer Internationalen Konferenz vom 31.8.-5.9.1964 in Berlin, Berlin 1965, S. 365-381.

Broder C a r s t e n s e n :

Die "neue" Grammatik und ihre praktische Anwendung im Englischen, Frankfurt/Main, Berlin, Bonn, München 1966

Noam C h o m s k y :

On the Notion "Rule of Grammar". In: Jerry A. Fodor, Jerrold J. Katz (eds.), The Structure of Language, Englewood Cliffs, New Jersey 1964, p. 119-136.

A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. In: Jerry A. Fodor, Jerrold J. Katz (eds.), The Structure of Language, Englewood Cliffs, New Jersey 1964, p. 547-578.

Current Issues in Linguistic Theory, 2. ed., London, The Hague, Paris 1966.

Aspects of the Theory of Syntax, 3. ed., Cambridge, Mass., 1966.

Syntactic Structures, 6. ed., The Hague, Paris 1966.

Some methodological remarks on generative grammar. In: Graham Wilson (ed.), A Linguistics Reader, New York, Evanston, London 1967, p. 290-308.

The Current Scene in Linguistics: Present Directions. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 1968, S. 1-9.

Fr. C l o s s e t :

Didaktik des neusprachlichen Unterrichts, München 1965.

Antonio C o t s y T r i a s :

Correspondencia Mercantil, 17. ed., Barcelona 1953.

Richard C. C o x , Nancy Jordan U n k s :

A Selected and Annotated Bibliography of Studies Concerning the Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain, University of Pittsburgh 1967, Learning Research and Development Center, Working Paper 13.

- Edward C r o t h e r s , Patrick S u p p e s :
Experiments in Second-Language Learning, New York,
London 1967.
- Felix von C u b e :
Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens,
Stuttgart 1965.
- Zum Begriff der Didaktik. In: Die Deutsche Schule
1968, S. 391-400.
- Ilse D a h m e r :
Theorie und Praxis. In: Ilse Dahmer, Wolfgang Klafki
(Hrsg.), Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang
ihrer Epoche - Erich Weniger, Weinheim und Berlin 1968,
S. 35-80.
- Ilse D a h m e r , Wolfgang K l a f k i (Hrsg.):
Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer
Epoche - Erich Weniger, Weinheim und Berlin 1968.
- Josef D e r b o l a v :
Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung
der Didaktik. In: 2. Beiheft der Zeitschrift für Päd-
agogik, 3. Aufl., Weinheim und Düsseldorf 1964,
S. 17-45.
- Allgemeinbildung und Berufsbildung in bildungstheore-
tischer Sicht. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule
1967, S. 801-820.
- Carl D e r n e h l :
El Comerciante, neu bearbeitet von Carl Casjens,
21. Aufl., Bad Homburg v.d.H., Berlin, Zürich 1962.
- Hugo D i e t z e :
Der neusprachliche Unterricht in unseren Handelsschulen.
In: Deutsche Handelsschul-Warte 1922, S. 161-163 und
S. 169-171.
- Wilhelm D i l t h e y :
Gesammelte Schriften, I. Band, 4. Aufl., Stuttgart
und Göttingen 1959; V. Band, 2. Aufl., Stuttgart
und Göttingen 1957.
- Peter D o y é :
Didaktische Grundprobleme des neusprachlichen Unterrichts.
In: Die Deutsche Schule 1964, S. 87-97.
- Das Problem des "angemessenen" Wortschatzes im neusprach-
lichen Unterricht. In: Berliner Lehrerzeitung 1964/10
(Sonderdruck).

Peter D o y é :

Englisch: Simple Present Tense (SPT) und Present Progressive Tense (PPT). In: Paul Heimann, Gunter Otto, Wolfgang Schulz, Unterricht - Analyse und Planung, Hannover, Berlin, Darmstadt, Dortmund 1965, S. 140-147.

Peter D o y é , Hans-Manfred L e d i g :

Englischunterricht an der Berliner Oberschule Praktischen Zweiges. Berliner Arbeitskreis Didaktik, Berlin 1963.

Marie D a v e :

Grundfragen des englischen Unterrichts, 4. Aufl., Frankfurt am Main, Berlin, Bonn 1965.

E m p f e h l u n g e n und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953-1965, Gesamtausgabe, Stuttgart 1966.

Ludwig E n g l e r t , Helmar F r a n k ,
Hans S c h i e f e l e , Herbert S t a c h o w i a k
(Hrsg.):

Lexikon der kybernetischen Pädagogik und der programmierten Instruktion, Quickborn 1966.

Oskar F i n k :

Zum gegenwärtigen Stande des spanischen Unterrichts.
In: Deutsche Handelsschul-Warte 1930, S. 116-117.

Marek F i s z :

Wahrscheinlichkeitsrechnung und Mathematische Statistik,
4. Aufl., Berlin (Ost) 1966.

Karl-Heinz F l e c h s i g (Hrsg.):

Neusprachlicher Unterricht I, Weinheim 1965.

Zur didaktischen Funktion von Sprachlehranlagen.

In: Der Gymnasialunterricht, Reihe III, 1966/6,
S. 56-64.

Jerry A. F o d o r , Jerrold J. K a t z (eds.):

The Structure of Language, Englewood Cliffs, New
Jersey 1964.

Helmar F r a n k :

Kybernetische Grundlagen der Pädagogik, Baden-Baden,
Paris 1962.

Ansätze zum algorithmischen Lehralgorithmieren. In:
Helmar Frank (Hrsg.), Lehrmaschinen in kybernetischer
und pädagogischer Sicht, Stuttgart, München 1966,
S. 70-112.

Die Didaktik ist keine "Didaktik". In: programmiertes
lernen und programmierter unterricht 1967,
S. 133-135.

Helmar Frank, Klaus-Dieter Graf :
Alzudi - Beispiel einer formalen Didaktik. In: Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung 1967, S. 27-34.

Über eine formale Didaktik. In: Praxis und Perspektiven des programmierten Unterrichts, Band II, Quickborn 1967, S. 87-91.

Reinhold Freudenstein :
Hat das deutsche Gymnasium ohne Sprachlabor eine Zukunft? Erkenntnisse nach einem Arbeitsversuch. In: Das Sprachlabor und der audiovisuelle Unterricht 1965, S. 4-11.

Reinhold Freudenstein (Hrsg.):
Das Sprachlabor in der Praxis. Sonderheft zu Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 2. Aufl., Dortmund 1967.

Gerhard Frey :
Idee einer Wissenschaftslogik - Grundzüge einer Logik imperativer Sätze. In: Philosophia naturalis 1957, S. 434-491.

Charles C. Fries :
Teaching & Learning English as a Foreign Language, 20. ed., Ann Arbor 1966.

R. M. Frumkina :
Allgemeine Probleme der Häufigkeitswörterbücher. In: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching 1964, p. 235-247.

Gerhard Funke :
Möglichkeit und Grenze des hermeneutischen Ansatzes für die Grundlegung der Pädagogik. In: Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, Heft 4, Bochum 1966, S. 58-79.

Hans-Georg Gadamer :
Wahrheit und Methode, 2. Aufl., Tübingen 1966.

Gérard Gäffgen :
Einleitung des Herausgebers. In: Gérard Gäffgen (Hrsg.), Grundlagen der Wirtschaftspolitik, Köln, Berlin 1966, S. 11-21.

Theorie der wirtschaftlichen Entscheidung, 2. Aufl., Tübingen 1968.

August Gans :
Das ökonomische Motiv in der preußischen Pädagogik des 18. Jahrhunderts, Halle 1930.

- Victor G a r c í a H o z :
Vocabulario usual, vocabulario común y vocabulario
fundamental, Madrid 1953.
- Robert C. G a r d n e r :
Motivational Variables in Second-Language Learning.
In: Edward W. Najam (ed.), Language Learning: The
Individual and the Process, The Hague 1966, p. 24-44.
- Raphael G e f e n :
"Sentence Patterns" in the Light of Language Theories
and Classroom Needs. In: International Review of
Applied Linguistics in Language Teaching 1967,
S. 185-192.
- Klaus G i e l :
Die Sprache im Denken Wilhelm von Humboldts. In:
Zeitschrift für Pädagogik 1967, S. 201-219.
- Hermann G i e s e c k e :
Didaktik der politischen Bildung, München 1965.
- Wilhelm G u d e r j a h n :
Fremdsprachen. In: Walther Löbner u.a. (Hrsg.),
Handbuch für das kaufmännische Schulwesen, Darmstadt
1963, S. 348-356.
- Harald G u t s c h o w :
Englisch an Volksschulen, 4. Aufl., Berlin, Bielefeld
1966.
- Walter G u y e r :
Wie wir lernen, 4. Aufl., Erlenbach-Zürich, Stutt-
gart 1964.
- Mary R. H a a s :
The Application of Linguistics to Language Teaching.
In: A. L. Kroeber (ed.), Anthropology Today, 7. ed.,
Chicago, London 1965, S. 807-818.
- Jürgen H a b e r m a s :
Pädagogischer "Optimismus" vor Gericht einer pessi-
mistischen Anthropologie. In: Neue Sammlung 1961,
S. 251-278.
- Kritische und konservative Aufgaben der Soziologie.
In: Jürgen Habermas, Theorie und Praxis, Neuwied
und Berlin 1963, S. 215-230.
- Dogmatismus, Vernunft und Entscheidung. In: Jürgen
Habermas, Theorie und Praxis, Neuwied am Rhein und
Berlin 1963, S. 231-257.

Jürgen H a b e r m a s :

Analytische Wissenschaftstheorie und Dialektik.
In: Ernst Topitsch (Hrsg.), Logik der Sozialwissen-
schaften, 2. Aufl., Köln, Berlin 1965, S. 291-311.

Erkenntnis und Interesse. In: Merkur 1965, S. 1139-1153.

Zur Logik der Sozialwissenschaften, Beiheft 5 zur
Philosophischen Rundschau, Tübingen 1967.

Morris H a l l e :

Phonology in Generative Grammar. In: Jerry A. Fodor,
Jerrold J. Katz (eds.), The Structure of Language,
Englewood Cliffs, New Jersey 1964, p. 334-352.

M. A. K. H a l l i d a y , Angus M c I n t o s h ,
Peter S t r e v e n s :

The Linguistic Sciences and Language Teaching, 3. ed.,
London 1966.

Göran H a m m a r s t r ö m :

Linguistische Einheiten im Rahmen der modernen Sprach-
wissenschaft, Berlin, Heidelberg, New York 1966.

Otto Walter H a s e l o f f :

Probleme der empirischen Bewährungsprüfung von Er-
ziehungszielen. In: Schule und Erziehung - Ihre
Probleme und ihr Auftrag in der industriellen Gesell-
schaft, Berlin 1960, S. 49-75.

Erlebnis, Leistung und Information in der heutigen
Schule. In: Schule und Erziehung - Ihre Probleme
und ihr Auftrag in der industriellen Gesellschaft,
Berlin 1960, S. 137-153.

Einar H a u g e n :

The Bilingual Individual. In: Sol Saporta (ed.),
Psycholinguistics. A Book of Readings, New York 1961,
p. 395-407.

Paul H e i m a n n :

Didaktik als Theorie und Lehre. In: Die Deutsche Schule
1962, S. 407-427.

Didaktik 1965. In: Paul Heimann, Gunter Otto, Wolfgang
Schulz, Unterricht - Analyse und Planung, Hannover,
Berlin, Darmstadt, Dortmund 1965, S. 7-12.

Peter H e i n t z :

Soziale Vorurteile, Köln 1957.

Hermann H e l m e r s :

Didaktik der deutschen Sprache, Stuttgart 1966.

- Gustav Herdan :
The Advanced Theory of Language as Choice and
Chance, Berlin, Heidelberg, New York 1966.
- Eberhard Hermes :
Sprachliche Probleme beim Aufstieg durch Bildung.
In: Neue Sammlung 1967, S. 563-572.
- Carl Heupel :
Grund- und Aufbauwortschatz Spanisch, Stuttgart 1966.
- Giesela Holroyd :
Methodik des neusprachlichen Unterrichts an Wirtschafts-
schulen, Darmstadt 1959.
- Horst Holzer :
Soziologische Argumente zur Lehrplangestaltung -
10 Thesen. In: 6. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik,
Weinheim 1966, S. 230-232.
- Paul Honigshiem :
Über die sozialhistorische Standortgebundenheit von
Erziehungszielen. In: Schule und Erziehung - Ihre
Probleme und ihr Auftrag in der industriellen Gesell-
schaft, Berlin 1960, S. 39-48.
- Max Horkheimer :
Traditionelle und kritische Theorie. In: Zeitschrift
für Sozialforschung 1937, S. 245-294.
- Hans Hörmann :
Psychologie der Sprache, Berlin, Heidelberg, New York
1967.
- A. S. Hornby :
The Teaching of Structural Words and Sentences
Patterns, Stage 1 (5. ed.), 2 (5. ed.), 3 (3. ed.),
London 1965.

A Guide to Patterns and Usage in English, 10. ed.,
London 1966.
- Walter Hübner :
Didaktik der neueren Sprachen, Faksimile-Nachdruck
der 2. Aufl., Frankfurt am Main, Berlin, Bonn 1965.
- Wilhelm von Humboldt :
Werke in fünf Bänden, hrsg. von Andreas Flitner und
Klaus Giel, Band I: Stuttgart 1960, Band III: Darm-
stadt 1963, Band IV: Darmstadt 1964.
- Karlheinz Ingenkamp :
Die deutschen Schulleistungstests, Weinheim 1962.

Psychologische Tests für die Hand des Lehrers,
Weinheim 1963.

I n s t i t u t für Wirtschaftspädagogik der Freien
Universität Berlin (Hrsg.):

Empirische Untersuchungen zur Didaktik der Zwei-
jährigen Kaufmännischen Berufsfachschule, Berlin
1967 (als Manuskript vervielfältigt).

Lew I t e l s o n :

Mathematische und kybernetische Methoden in der
Pädagogik, Berlin (Ost) 1967.

Neal F. J o h n s o n :

Linguistic Models and Functional Units of Language
Behavior. In: Sheldon Rosenberg (ed.), Directions
in Psycholinguistics, New York, London 1965,
p. 29-65.

Friedrich K a i n z :

Die Sprachentwicklung im Kindes- und Jugendalter, ,
München 1964.

Immanuel K a n t :

Werke in sechs Bänden, hrsg. von Wilhelm Weischedel,
Band V, Darmstadt 1966.

Jerrold J. K a t z , Jerry A. F o d o r :

The Structure of a Semantic Theory. In: Jerry A.
Fodor, Jerrold J. Katz (eds.), The Structure of
Language, Englewood Cliffs, New Jersey 1964,
p. 479-518.

Hayward K e n i s t o n :

Spanish Syntax List. A statistical study of
grammatical usage in contemporary Spanish prose
on the basis of range and frequency, New York 1948.

Paul E. K i n g , Gustave M a t h i e u ,

James P. H o l t o n :

Technik und Arbeitsformen des Sprachlabors, Berlin,
Bielefeld 1965.

Wolfgang K l a f k i :

Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 3./4. Aufl.,
Weinheim 1964.

Zur Diskussion über Probleme der Didaktik. In:
Rundgespräch 1967, S. 131-140.

Didaktik. In: Ilse Dahmer, Wolfgang Klafki (Hrsg.),
Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer
Epoche - Erich Weniger, Weinheim und Berlin 1968,
S. 137-173.

Georg K l a u s (Hrsg.):

Wörterbuch der Kybernetik, 2. Aufl., Berlin (Ost)
1968.

F. H. Kluge :

Español Mercantil, 7. Aufl., Hamburg 1956.

Erich Kosiol :

Modellanalyse unternehmerischer Entscheidungen.

In: Zeitschrift für handelswissenschaftliche Forschung 1961, S. 318-334.

Betriebswirtschaftslehre und Unternehmensforschung.

In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft 1964, S. 743-762.

Entscheidung, Information und Prognose. In: Erich Kosiol, Edmund Sundhoff (Hrsg.), Betriebswirtschaft und Marktpolitik. Festschrift für Rudolf Seyffert zum 75. Geburtstag, Köln und Opladen 1968, S. 275-289.

Wolfgang Kramp :

Fachwissenschaft und Menschenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1963, S. 148-167.

David R. Krathwohl :

The Taxonomy of Educational Objectives - its Use in Curriculum Building. In: C. M. Lindvall (ed.), Defining Educational Objectives. A Report of the Regional Commission on Educational Coordination and the Learning Research and Development Center, Pittsburgh 1964, p. 33-36.

David R. Krathwohl, Benjamin S. Bloom, Bertram B. Masia (eds.):

Taxonomy of Educational Objectives, Handbook II: Affective Domain, 4. ed., New York 1967.

Herbert Kretter :

Bibliographie zur Didaktik der neueren Sprachen, besonders des Englischunterrichts, Frankfurt/Main, Berlin, Bonn, München 1965.

Jürgen Kuczyński, Ruth Hoppe :

Geschichte der Kinderarbeit in Deutschland 1750-1939, 2 Bände, Berlin (Ost) 1958.

Robert Lado :

Linguistics across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers, 7. ed., Ann Arbor 1964.

Language Testing, 4. ed., London 1965.

Moderner Sprachunterricht, München 1967.

W. E. Lambert, J. Havelka,

C. Crosby :

The Influence of Language-Acquisition Contexts on Bilingualism. In: Sol Saporta (ed.), Psycholinguistics. A Book of Readings, New York 1961, p. 407-414.

Werner L a n g :

Völkerkundliche Bemerkungen zum Problem des Ethno-
zentrismus. In: Willy Strzelewiez (Hrsg.), Das
Vorurteil als Bildungsbarriere, Göttingen 1965,
S. 287-304.

Ronald W. L a n g a c k e r :

French interrogatives: A transformational
description. In: Language 1965, p. 587-600.

A L a n g u a g e - T e a c h i n g Bibliography.
Compiled and edited by The Centre for Information
Language Teaching and The English-Teaching Information
Centre of the British Council, Cambridge 1968.

Fritz L e i s i n g e r :

Elemente des neusprachlichen Unterrichts, Stuttgart
1966.

Kurt L e n k (Hrsg.):

Ideologie. Ideologiekritik und Wissenssoziologie,
3. Aufl., Neuwied und Berlin 1967.

B. L i b b i s h (Hrsg.):

Neue Wege im Sprachunterricht, Frankfurt am Main,
Berlin, Bonn 1965.

Hans-Joachim L i e b e r :

Philosophie - Soziologie - Gesellschaft, Berlin 1965.

Gustav A. L i e n e r t :

Testaufbau und Testanalyse, 2. Aufl., Weinheim und
Berlin 1967.

Bernard W. L i n d g r e n :

Statistical Theory, 3. ed., New York, London 1965.

Otto L i p k a :

Englisch in der Handelsschule, Rinteln, München 1967.

Theodor L i t t :

Gedanken zum "kulturkundlichen" Unterrichtsprinzip.
In: Die Erziehung 1926, S. 38-57, 99-112.

Walther L ö b n e r , Anton P f e i f f e r ,
Erich S c h m i t z , Heinrich S c h r a d e r
(Hrsg.):

Handbuch für das kaufmännische Schulwesen,
Darmstadt 1963.

Werner L o c h :

Empirisches Erkenntnisinteresse und Sprachanalyse
in der Erziehungswissenschaft. In: Bildung und
Erziehung 1967, S. 456-468.

- Heinrich Lübbemeyer :
Fremdsprachlicher Unterricht an kaufmännischen Schulen
in Deutschland. In: Wirtschaft und Erziehung 1966,
S. 206-211.
- Robert F. Mager :
Lernziele und Programmierter Unterricht, Weinheim 1965.
- Mathematik - Kleine Enzyklopädie,
Basel 1966.
- Clemens Menze :
Über den Zusammenhang von Sprache und Bildung in der
Sprachphilosophie Wilhelm von Humboldts. In: Päd-
agogische Rundschau 1964, S. 768-785.
- Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen,
Ratingen b. Düsseldorf 1965.
- Erziehungswissenschaft und Erziehungslehre. Eine
Stellungnahme, Ratingen b. Düsseldorf o.J. (1968).
- Robert K. Merton :
Die Eigendynamik gesellschaftlicher Voraussagen.
In: Ernst Topitsch (Hrsg.), Logik der Sozialwissen-
schaften, 2. Aufl., Köln, Berlin 1965, S. 144-161.
- George A. Miller, Stephen Isard :
Some Perceptual Consequences of Linguistic Rules.
In: Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior
1963, p. 217-228.
- Moderner Fremdsprachenunter-
richt.
Bericht einer Internationalen Konferenz vom
31.8. - 5.9.1964 in Berlin, Berlin 1965.
- Klaus Mollenhauer :
Pädagogik und Rationalität. In: Die Deutsche Schule
1964, S. 665-676.
- Bernhard Möller :
Analytische Unterrichtsmodelle, München/Basel 1966.
- Bernhard und Christine Möller :
Perspektiven der didaktischen Forschung,
München/Basel 1966.
- Werner Mues :
Strukturanalyse und ihre Bedeutung für den modernen
Englischunterricht, Frankfurt am Main, Berlin,
Bonn 1962.

Edward W. N a j a m (ed.):

Language Learning: The Individual and the Process,
The Hague 1966.

Leonard N e w m a r k :

How Not to Interfere with Language Learning.

In: Edward W. Najam (ed.), Language Learning:
The Individual and the Process, The Hague 1966,
p. 77-83.

Gerhard N i c k e l :

Der Englischunterricht im Lichte der modernen Lin-
guistik. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts
1964, S. 29-35.

Welche Grammatik für den Fremdsprachenunterricht?

In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 1967,
S. 1-16.

Kontextuelle Beziehungen zwischen Sätzen im Eng-
lischen. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts
1968, S. 15-25.

Angewandte Sprachwissenschaft und Fremdsprachenunter-
richt. In: Die Deutsche Schule 1968, S. 218-230.

Gerhard N i c k e l , K. Heinz W a g n e r :

Contrastive Linguistics and Language Teaching.

In: International Review of Applied Linguistics
in Language Teaching 1968, p. 233-255.

Ulrich O e v e r m a n n :

Soziale Schichtung und Begabung. In: 6. Beiheft der
Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim 1966, S. 166-186.

William Riley P a r k e r :

The Language Curtain and Other Essays on American
Education, New York 1966.

Joachim P e e g e :

Bildungsinhalte und Bildungsziele der kaufmännischen
Berufsfachschulen unter dem Gesichtspunkt der
Anrechnungsfähigkeit des Berufsfachschulbesuches
auf die kaufmännische Lehrzeit. Sachverständigen-
auftrag für das Bundesministerium für Wirtschaft,
Mainz 1968 (hektographiert).

G. E. P e r r e n (ed.):

Teachers of English as a Second Language - Their
Training and Preparation, Cambridge University
Press 1968.

Karl R. P o p p e r :

Was ist Dialektik? In: Ernst Topitsch (Hrsg.), Logik
der Sozialwissenschaften, 2. Aufl., Köln, Berlin 1965,
S. 262-290.

Karl R. P o p p e r :

Logik der Forschung, 2. Aufl., Tübingen 1966.

Wolfgang P r e i b u s c h :

Zur Didaktik des Sprachlaborunterrichts. In:
Die Deutsche Schule 1968, S. 265-274.

Hans-Dietrich R a a p k e :

Vorurteilsbegünstigende Faktoren in Pädagogik und
Schulpolitik. In: Willy Strzelewicz (Hrsg.),
Das Vorurteil als Bildungsbarriere, Göttingen 1965,
S. 97-129.

Josef R a i t h :

Der Englischunterricht, Teil I: Grundfragen;
Teil II: Lehrbeispiele und Lehrskizzen,
München 1967.

Regine R e i c h w e i n :

Sprachstruktur und Sozialschicht. In: Soziale
Welt 1967, S. 309-330.

Saul B. R o b i n s o h n :

Bildungsreform als Revision des Curriculum,
Neuwied am Rhein und Berlin 1967.

Peter-Martin R o e d e r :

Versuche einer kontrollierten Unterrichtsbeob-
achtung. In: Psychologische Beiträge 1965,
S. 408-423.

Sprache, Sozialstatus und Bildungschancen.

In: Peter M. Roeder, Artur Pasdzierny, Willi
Wolf, Sozialstatus und Schulerfolg, Heidelberg
1965, S. 5-32.

Thesen zur Auslese durch den neusprachlichen Unter-
richt. In: Peter-Martin Roeder (Hrsg.), Pädagogische
Analysen und Reflexionen. Festschrift für Elisa-
beth Blochmann zum 75. Geburtstag, Weinheim und
Berlin 1967, S. 309-327.

Peter-M. R o e d e r , Artur P a s d z i e r n y ,
Willi W o l f :

Sozialstatus und Schulerfolg, Heidelberg 1965.

Hermann R ö h r s (Hrsg.):

Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit,
Frankfurt am Main 1964.

Hans-G. R o l f f :

Sozialisation und Auslese durch die Schule,
Heidelberg 1967.

- Hans-G. R o l f f , Theodor S a n d e r :
Soziale Bildungsbarrieren und ihre Überwindung
durch technische Hilfsmittel und programmierten
Unterricht. In: Die Deutsche Schule 1967, S. 78-89.
- Sheldon R o s e n b e r g (ed.):
Directions in Psycholinguistics, New York, London
1965.
- Robert R o s e n t h a l , Lenore J a c o b s o n :
Pygmalion in the Classroom - Teacher Expectation
and Pupil's Intellectual Development, New York,
Chicago, San Francisco, Atlanta, Dallas, Montreal,
Toronto, London 1968.
- Heinrich R o t h :
Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens,
3. Aufl., Berlin, Hannover, Darmstadt 1957.
- Die realistische Wende in der Pädagogischen Forschung.
In: Hermann Röhrs (Hrsg.), Erziehungswissenschaft
und Erziehungswirklichkeit, Frankfurt am Main 1964,
S. 179-191.
- Pädagogische Anthropologie, Band I: Bildsamkeit
und Bestimmung, Hannover, Berlin, Darmstadt,
Dortmund 1966.
- Stimmen die deutschen Lehrpläne noch? In: Die
Deutsche Schule 1968, S. 69-76.
- Theodor S a n d e r , Hans-G. R o l f f ,
Gertrud W i n k l e r :
Die Demokratische Leistungsschule, Hannover,
Berlin, Darmstadt, Dortmund 1967.
- Sol S a p o r t a (ed.):
Psycholinguistics. A Book of Readings, New York
1961.
- H. S c h ö n f e l d t :
Der Englischunterricht an den Handelsschulen.
In: Wirtschaft und Erziehung 1955, S. 25-28.
- S c h u l e u n d E r z i e h u n g - Ihre
Probleme und ihr Auftrag in der industriellen
Gesellschaft, Berlin 1960.
- Wolfgang S c h u l z :
Unterricht - Analyse und Planung. In: Paul Heimann,
Gunter Otto, Wolfgang Schulz, Unterricht - Analyse
und Planung, Hannover, Berlin, Darmstadt, Dort-
mund 1965, S. 13-47.

Wolfgang S c h u l z :

ALZUDI ist keine Didaktik. In: programmiertes lernen und programmierter unterricht 1967, S. 130-133.

Zur Diskussion über Probleme der Didaktik. In: Rundgespräch 1967, S. 141-144.

Soziologische Beiträge zum Lehren und Lernen in der Schule. In: Wolfgang Schulz, Helga Thomas, Schulorganisation und Unterricht, Heidelberg 1967, S. 51-99.

Wolfgang S c h u l z , Helga T h o m a s :
Schulorganisation und Unterricht, Heidelberg 1967.

Thomas A. S e b e o k (ed.):

Current Trends in Linguistics, Vol. III (Theoretical Foundations), The Hague, Paris 1966.

Paul S e i p p (Hrsg. mit jeweils anderen Verfassern):

Schulrecht. Ergänzbare Sammlung der Vorschriften für Schule und Schulverwaltung in den einzelnen Bundesländern. Berlin und Neuwied.

Sidney S i e g e l :

Nonparametric Statistics for the Behavioral Sciences, New York, St. Louis, San Francisco, London, Mexico, Sydney, Toronto, Tokyo 1956.

Helmut S k o w r o n e k :

Änderung von Einstellungen und Abbau von Vorurteilen. In: Willy Strzelewicz (Hrsg.), Das Vorurteil als Bildungsbarriere, Göttingen 1965, S.62-96.

Frank S m i t h , George A. M i l l e r (eds.):

The Genesis of Language. A Psycholinguistic Approach, Cambridge, Mass., London 1966.

Eduard S p r a n g e r :

Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens, 3. Aufl., Tübingen 1965.

Herbert S t a c h o w i a k :

Zum Problem einer logisch-semantischen Maßbestimmung des Lernerfolges. Beiheft zu Band 7 der Grundlagenstudien aus Kybernetik und Geisteswissenschaft, Quickborn 1966.

Edward M. S t a c k :

Das Sprachlabor im Unterricht, Berlin, Bielefeld 1966.

Wolfgang S t e g m ü l l e r :

Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie, 3. Aufl., Stuttgart 1965.

- Karl S t e i n b u c h :
Automat und Mensch, 3. Aufl., Berlin 1965.
- Willy S t r z e l e w i c z (Hrsg.):
Das Vorurteil als Bildungsbarriere, Göttingen 1965.
- Karl-Heinrich S u n d e r m a n n :
Zur Methodik und Didaktik des Englischunterrichts,
Dortmund 1966.
- Hans T h i e r s c h :
Hermeneutik und Erfahrungswissenschaft. In: Die
Deutsche Schule 1966, S. 3-21.
- Owen T h o m a s :
Transformational Grammar and the Teacher of
English, New York, Chicago, San Francisco, Toronto,
London 1965.
- Ernst T o p i t s c h :
Zeitgenössische Bildungspläne in sprachkritischer
Betrachtung. In: Schule und Erziehung - Ihre
Probleme und ihr Auftrag in der industriellen Gesell-
schaft, Berlin 1960, S. 124-129.
- Ernst T o p i t s c h (Hrsg.):
Logik der Sozialwissenschaften, 2. Aufl., Köln,
Berlin 1965.
- Albert V a l d m a n :
Norme pédagogique: Les structures interrogatives
du français. In: International Review of Applied
Linguistics in Language Teaching 1967, p. 3-10.
- Peter V i l l a u m e :
Ob und inwiefern bei der Erziehung die Vollkommenheit
des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern
sey. In: Joachim Heinrich Campe (Hrsg.), Allgemeine
Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens
von einer Gesellschaft praktischer Erzieher,
Dritter Teil, Hamburg 1785, S. 435-616.
- Erwin V o i g t , Peter H e y e r :
Das Fliegen. In: Paul Heimann, Gunter Otto, Wolfgang
Schulz, Unterricht - Analyse und Planung, Hannover,
Berlin, Darmstadt, Dortmund 1965, S. 59-78.
- John E. W a l s h :
Handbook of Nonparametric Statistics, Toronto,
New York, London, Vol. I: 1962, Vol. II: 1965.
- Hans W e b e r , Friedhelm D e n n i n g h a u s ,
Hans-Eberhard P i e p h o :
English for Today, Band 1 und 2, Dortmund,
Hannover 1965.

Uriel W e i n r e i c h :

Mechanisms and Structural Causes of Interference.
In: Sol Saporta (ed.), Psycholinguistics. A Book
of Readings, New York 1961, p. 381-395.

Explorations in Semantic Theory. In: Thomas A.
Sebeok (ed.), Current Trends in Linguistics, Vol. III
(Theoretical Foundations), The Hague, Paris 1966,
p. 395-477.

Bernhard W e i s g e r b e r :

Beiträge zur Neubegründung der Sprachdidaktik,
Weinheim 1964.

Albrecht W e l l m e r :

Methodologie als Erkenntnistheorie. Zur Wissenschafts-
lehre Karl R. Poppers, Frankfurt am Main 1967.

Erich W e n i g e r :

Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts. Unter-
suchungen zur geisteswissenschaftlichen Didaktik,
Leipzig, Berlin 1926.

Goethe und die Generale der Freiheitskriege, 3. Aufl.,
Stuttgart 1959.

Zur Geistesgeschichte und Soziologie der pädagogischen
Fragestellung. In: Hermann Röhrs (Hrsg.), Erziehungs-
wissenschaft und Erziehungswirklichkeit, Frankfurt
am Main 1964, S. 346-362.

Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und
Praxis, 3. Aufl., Weinheim 1964.

Didaktik als Bildungslehre, Teil 1: Theorie der
Bildungsinhalte und des Lehrplans, 6./8. Aufl.,
Weinheim 1965; Teil 2: Didaktische Voraussetzungen
der Methode in der Schule, 2. Aufl., Weinheim 1962.

Wolfgang W e t z e l :

Statistische Formelsammlung, Teil I: Beschreibende
Statistik, 2. Aufl., Berlin 1965 (als Manuskript
vervielfältigt).

Statistische Formelsammlung, Teil II: Wahrschein-
lichkeitsrechnung, Kiel 1965 (als Manuskript ver-
vielfältigt).

Statistische Formelsammlung, Teil III: Schließende
Statistik, Berlin 1966 (als Manuskript verviel-
fältigt).

Wolfgang W e t z e l , Max-Detlev J ö h n k ,
Peter N a e v e :

Statistische Tabellen, Berlin 1967.

- Benjamin Lee W h o r f :
Sprache, Denken, Wirklichkeit, Reinbek bei Hamburg 1965.
- Wilhelm W i e c z e r k o w s k i :
Frühe Zweisprachigkeit, München 1965.
- Jürgen W i l d :
Grundlagen und Probleme der betriebswirtschaftlichen
Organisationslehre. Entwurf eines Wissenschaftspro-
gramms, Berlin 1966.
- Samuel S. W i l k s :
Mathematical Statistics, 2. ed., New York, London 1963.
- Graham W i l s o n (ed.):
A Linguistics Reader, New York, Evanston, London 1967.

Lebenslauf.

Am 28. Mai 1939 wurde ich, Frank Achtenhagen, in Berlin als Sohn des Bankkaufmanns Wilhelm Achtenhagen und seiner Ehefrau Käthe geb. Ulrich geboren. Mein Vater starb, als ich drei Monate alt war. Nach seinem Tode legte meine Mutter das Lehrereexamen ab. 1943 erfolgte unsere Evakuierung nach Köflach/Steiermark, wo ich im September 1945 eingeschult wurde. Nach unserer Rückkehr besuchte ich seit 1946 eine Volksschule in Berlin-Neukölln. Von 1949 bis zum Abitur (1958) war ich Schüler des Evangelischen Gymnasiums in Berlin-Grunewald. Vom Sommersemester 1958 an studierte ich an der Freien Universität Berlin. Während meiner Studienzeit absolvierte ich mehrere Praktika in Industriebetrieben, darunter auch zwei längere in Finnland (1960) bzw. Spanien (1962). Am 17. Juli 1963 bestand ich die Diplomprüfung als Handelslehrer. Vom 17. Oktober 1963 bis zum 8. September 1965 (Bestehen der Assessorprüfung) leistete ich beim Senator für Schulwesen des Landes Berlin meine Studienreferendarzeit ab. Im Anschluß daran war ich Dozent an der Wirtschaftsakademie Berlin. Seit dem 1. April 1966 bin ich Wissenschaftlicher Assistent am Institut für Wirtschaftspädagogik der Freien Universität Berlin, seit dem Wintersemester 1966/67 auch Lehrbeauftragter der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät dieser Universität. Die akademischen Lehrer meiner postgradualen Studien waren die Herren Professoren Dr. Blankertz, Dr. Elsner, Dr. Langen, Dr. Wetzell.

Am 30. September 1965 heiratete ich die Lehrerin Roswitha Manski. Wir haben eine Tochter Claudia (geb. 22.7.1966).

